

OPPIMATERIAALEJA

PUHEENVUOROJA

RAPORTTEJA

TUTKIMUKSIA 32

Sari Asteljoki

AMMATTIKORKEAKOULUN
SOSIAALI- JA TERVEYSALAN
PALVELUTOIMINTA YRITTÄJÄMÄISEN
JA YHTEISTOIMINNALLISEN
TOIMINTATAVAN RAJAPINNASSA



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPPIMATERIAALEJA

PUHEENVUOROJA

RAPORTTEJA

TUTKIMUKSIA 32

Sari Asteljoki

AMMATTIKORKEAKOULUN
SOSIAALI- JA TERVEYSALAN
PALVELUTOIMINTA YRITTÄJÄMÄISEN
JA YHTEISTOIMINNALLISEN
TOIMINTATAVAN RAJAPINNASSA



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden laitos

Ohjaajat

Professori Kimmo Lehtonen, Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden laitos

Professori Risto Rinne, Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden laitos

Esitarkastajat

Professori Paula Kyrö, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu
Pienyrityskeskus

Professori Eero Ropo, Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

Vastaväittäjä

Professori Paula Kyrö, Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu
Pienyrityskeskus

TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN TUTKIMUKSIA 32

Turun ammattikorkeakoulu
Turku 2010

ISBN 978-952-216-159-8 (painettu)

ISSN 1457-7917 (painettu)

Painopaikka: Tampereen Yliopistopaino – Juvenes Print Oy, Tampere 2010

Myynti: <http://julkaisut.turkuamk.fi>

ISBN 978-952-216-160-4 (PDF)

ISSN 1796-9964 (elektroninen)

<http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522161604.pdf>



Omistan tämän työn rakkaudella perheelleni

TIIVISTELMÄ

Sari Asteljoki

Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminta yrittäjämäisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan rajapinnassa / Sari Asteljoki. - Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 2010. - 196 s., 34 liites. - (Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 32, ISSN 1457-7917).

ISBN 978-952-216-159-8

ISSN 1796-9964 (elektroninen)

ISBN 978-952-216-160-4 (PDF)

Väitöskirja: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 2010

Tutkimuksessa kehitettiin induktiivisesti empiiriseen aineistoon perustuva substantiivinen teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta toiminnasta ja tuotettiin uutta käsitteistöä palvelutoiminnan harjoittelussa tapahtuvaan toimintaan. Tutkimuskysymykset kiteytettiin seuraavien kolmen kysymyksen muotoon: 1) mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa ja minkälaisia ovat näiden käsitteiden väliset suhteet? 2) miksi ja mihin tarkoitukseen opiskelijoiden ja opettajien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa toimintaa tarvitaan? 3) minkälainen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa kuvaava kokonaisrakenne muodostuu opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista? Lähestymistavaltaan tutkimus oli lähinnä Grounded theory -menetelmään perustuva tutkimus.

Tutkimuksen tiedonantajina olivat yhden ammattikorkeakoulun monialaisen palvelutoiminnan ohjattua harjoitteluaan palvelutoiminnassa suorittavat bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelmien opiskelijat ja heitä ohjaavat opettajat. Tutkimusaineistona olivat kirjalliset kertomukset ja suulliset haastattelut. Opiskelijat (n = 75) kirjoittivat kertomuksensa 2.4.2004–12.5.2005. Opettajat (n = 7) kirjoittivat kertomuksensa 25.1–12.5.2005. Kertomusten pohjalta aineistoa syvennettiin haastatteluilla. Opiskelijat (n = 15) haastateltiin loppuvuodesta 2005 ja opettajien (n = 12) haastattelut tehtiin keväällä 2006. Aineisto analysoitiin koodaamalla, tunnistamalla alakategoriat sekä niiden väliset suhteet. Substantiivinen teoria muodostettiin koodauksen tuloksena muodostuneen ydinkategorian - yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa - ympärille. Ydinkategorian pysyvyyden varmistamiseksi opiskelijoiden ja opettajien kirjoittamia kertomuksia (n = 82) verrattiin tuotettuun ydinkategoriaan.

Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuva toiminta koostuu opiskelijan toiminnasta ja roolista, opettajan ohjauksesta ja roolista, asiakkaan toiminnasta ja ympäristöstä. Käsitteiden välisten suhteiden vertailu auttoi ydinkäsitteen ja substansiivisen teorian muotoutumisessa. Ydinkäsitteeksi muodostui yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa eli yhteinen toiminta, joka toteutuu sisäisenä, ulkoisena, omaehtoisenä ja organisaatioyrittäjyytenä.

Opiskelija aloittaa palvelutoiminnassa tapahtuvan ohjatun harjoittelunsa erilaisin odotuksin. Hänellä on aikaisempaa alan kokemusta ja osaamista. Opiskelija tekee omia ja muiden opiskelijoiden kanssa yhteisiä tavoitteita. Opettaja tai opiskelijat tekevät alkujärjestelyjä, hankkivat asiakkaita ja perehdyttävät muita opiskelijoita. Opiskelija saa valmiuksia tulevan työnsä sisältöihin, ammatillisuuteen, sisäiseen (yksilö- ja yhteisötaso), ulkoiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen, yhteistyöhön ja arviointiin. Näin hän oppii kokemuksensa kautta erilaisissa projekteissa yhteisöllistä ongelmien ratkaisua aidossa kontekstissa. Opiskelija opiskelee yrittäjyyttä ja yhteistoiminnallisuutta toimimalla yrittäjämäisesti ja yhteistoiminnallisesti. Opiskelu jatkuu harjoittelun jälkeen palvelutoiminnassa hankitun kokemuksen ja osaamisen turvin.

Opettaja toimii pääasiassa ohjaajana, tukijana ja arvioijana. Hän myös organisoii ja kehittää toimintaa luomalla omalta osaltaan yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa tukevan ympäristön. Asiakkaat ovat erilaisia, heillä on erilaisia tarpeita ja he tulevat palvelutoiminnan asiakkaiksi eri tavoin. Asiakkaat arvioivat opiskelijoiden toimintaa. Opiskelijoilla on erilaisia henkilökohtaisia sisäiseen yrittäjyyteen liittyviä ominaisuuksia. He ovat itsenäisiä ja vastuullisia. Opiskelijat tekevät yhteistyötä monien ihmisten kanssa. Opiskelijat tekevät keskenään tiimityötä ja luovat verkostoa asiakkaisiin. Asiakkaiden välityksellä ylläpidetään työelämäyhteyksiä. Hyvä ilmapiiri on harjoittelussa tärkeää. Opiskelijat jakavat keskenään työt. Työtahti on joskus kiireinen ja tiedonkuluksella on ajoittain ongelmia. Toiminta perustuu palvelutoimintaa ohjaaviin säädöksiin ja asiakirjoihin, opetussuunnitelmaan ja ammattikorkeakoulun tukeen ohjatun harjoittelun järjestämiseksi palvelutoimintaan varatuissa tiloissa. Toimintaa toteutetaan yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa tukevassa kulttuurissa. Toimintaa kehitetään jatkuvan reflektoinnin avulla.

Substantiivinen teoria sijoittuu kahden toimintaympäristön – terveydenhuolto-organisaation ja korkeakouluorganisaation - välimaastoon. Se on rajanylitystoimintaa, jossa yhdessä luodaan innovatiivista ympäristöä. Palvelutoimintayhteisö on konteksti, jossa yrittäjämäistä ja yhteistoiminnallista toimintatapaa voidaan opiskella. Tämä saavutetaan yhteistoiminnallisin menetelmin. Näin ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa ohjattua harjoittelua tarvitaan yrittäjämäisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan opiskeluun.

Tutkimuksen avulla saatua tietoa opiskelijoiden toiminnasta palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa voidaan hyödyntää opiskelijoiden opiskelussa ja ohjauksessa, opettajan työn kehittämisessä, asiakkaiden palveluiden parantamisessa sekä yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen ympäristön ja kulttuurin luonnissa. Tutkimuksen avulla vahvistetaan yrittäjämäiseen ja yhteistoiminnalliseen opiskeluun liittyvää tieteellistä tietoperustaa.

Avainsanat: yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa, rajavyöhyketoiminta, opiskelijan toiminta, opettajan ohjaus, asiakas, yhteistyö, palvelutoiminta, ohjattu harjoittelu, Grounded theory -menetelmä.

ABSTRACT

Sari Asteljoki

Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystalouden palvelutoiminta yrittäjämäisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan rajapinnassa (Enterprise and Co-operative Actions in interface for the University of Applied Science's Social and Healthcare Service Sectors) / Sari Asteljoki. - Turku: Turku University of Applied Sciences, 2010. - 196 p., 34 app. p. - (Research Reports from Turku University of Applied Sciences 32, ISSN 1457-7917).

ISBN 978-952-216-159-8

ISSN 1796-9964 (electronic)

ISBN 978-952-216-160-4 (PDF)

Doctoral Thesis: University of Turku. Faculty of Education, 2010

The purpose of this research was to inductively develop a substantive theory and new concepts on practical training for the University of Applied Science's Social and Healthcare service sectors based on empirical data.

The study questions were: 1) Which concepts best describe the action process of a student in supervised practical training, within this sector of the University of Applied Sciences, and how do these concepts relate to one another 2) Why and for what purpose is action needed in the University of Applied Science's Social and Healthcare Service Sectors 3) What kind of model set up students and teachers experiences about the University of Applied Science's Social and Healthcare Service Sectors actions. The approach of the research is mainly founded upon grounded theory method.

The research is based on information derived from both students participating in supervised practical training in the service sector: in biomedical laboratory science; physiotherapy; health care; dental hygiene and occupational therapy as well as information from teachers. Written stories and verbal interviews were used as research material. A total of 75 students wrote stories between 2 April 2004 - 12 May 2005 and 7 tutors from 25 January - 12 May 2005. Additional depth was attained by conducting follow-up interviews based on these stories - at the end of 2005 for 15 students and in the spring of 2006 for 12 tutors. The material was analyzed by coding, identifying subcategories and their relationships. The substantive theory on actions which occurred in the supervised practical training for the Social and Healthcare service sectors of the University of Applied Sciences was formed around a core category as a result of encoding. In order to strengthen the core category, the stories of students and tutors (82) were compared to the implemented core category.

The activity of the University of Applied Science's Social and Healthcare Service Sectors take place on the students' action and role, the teacher-guidance and role, actions of the client and the environment. A comparison of the relationship between concepts helped form the core category and the substantive theory. Enterprise Co-operative action was comprised as the core category. Co-operative action means intrapreneurship, entrepreneurship and organisational entrepreneurship.

Students begin their guided practice in the service sector with different expectations. They have earlier experience and know-how. Individual goals are established by the student as well as common goals with other students. The tutor, or other students, perform preliminary arrangements, find clients and orientate students. The student learns professionalism, intrapreneurship (individual and organisational), entrepreneurship, co-operation and different forms of assessment through co-operation. In this way, problem solving is learned through experience with various projects and in authentic contexts. The student learns entrepreneurship and co-operation by acting in an enterprise and co-operative manner. Learning continues post-practical training aided by the experience and know-how gained in the service sector.

On the whole, the main role of teachers was to act as a supervisor, a source of support and as an assessor. Through organization and development, the teacher creates an environment which is supported by enterprise co-operation. Clients are different. They have differing needs and become clients of the service sector in various ways. Clients assess the students' efforts. Students have different personal traits in relation to their intrapreneurship. They are independent and responsible. Students co-operate with many individuals and work together as a team to create a network of clients. Through them, the students maintain a contact with working life. A good working environment is fundamental during training. Students allocate work between themselves and the pace of work is often hectic and thus causes problems in the flow of information. The entire process is based on the rules and documents governing the service sector and the curriculum and support by the University of Applied Sciences in arranging facilities for supervised practice within the service sector. The process is realized within an enterprise educational culture promoting co-operative learning and constant reflection ensures its continual development.

The substantive theory is placed between two operational environments – the health care system and the higher education system. It crosses boundaries where an innovative learning environment is created. The service sector is the community where the Enterprise Co-operative actions can be studied. This can be realized with a co-operative method. On the whole, supervised practical training for the University of Applied Science's Social and Healthcare Service Sectors is needed to study Enterprise Co-operative way of actions.

The information collated in researching the actions of students in supervised practice within the service sector can be exploited in the student's tutoring and learning process, in developing the work of the teacher, in adding quality to client care and creating a culture and environment for enterprise co-operation. The scientific knowledge here is strengthened as well as enterprise and co-operative studying with the aid of research.

Key words: Enterprise co-operative actions, boundary crossing, students' action, teacher supervision, client, co-operation, service sector, guided practice, grounded theory method.

KIITOKSET

Innostukseni palvelutoiminnassa ohjaamiseen on ollut suuri näiden noin kymmenen vuoden aikana, jolloin olen ollut palvelutoiminnan kanssa tekemisissä. Voisin verrata sitä jopa viharakkaus -suhteeksi. Välillä olen ollut aivan ”sokea” rakkaudesta ja välillä olen ollut niin väsynyt, etten ole halunnut kuullakaan sanaa palvelutoiminta. Kiinnostus palvelutoiminnan tutkimista kohtaan syntyi opiskelijoiden ja muiden kanssaihminen minulle osoittamien vaikeiden kysymysten ansiosta. Huomasin, että vastasin kysyjille usein ”mutu-tiedon” pohjalta. Päätin, että minun on selvitettävä palvelutoimintaan liittyviä perusasioita, jotta voin perustella kantaani asiallisesti. Tiedon jano kasvoi tutkimusta tehdessä. En vaihtaisi hetkeäkään pois, vaikka välillä tuska ja ahdistus valtasivat mielen, kun en tiennyt, miten jatkaa. Aihe kuitenkin vei mennessään. Oli saatava selvitettyä asioita.

Yksin en tutkimusmatkallani kokenut olevani koskaan. Kiitos niille opiskelijoille, jotka esittivät vaikeat kysymyksensä, tuskanhuutonsa tai palautteensa palvelutoiminnan jaksolla ennen kuin ryhdyin tekemään tutkimustani. ”Miksei täällä oo kaikki valmiina, kun opiskelijat tulee tänne” tai ” mä en saanu tästä jaksosta mitään” tai ” mua pyydettiin vetämään laihdutusryhmää kesätyöpaikallani, kun kerroin, että oon vetänyt sellasta palvelutoiminnassa” tai yksinkertaisesti ”oon tykännyt olla täällä”. Olen kuullut kaikenlaista. Olenhan ohjannut monia satoja opiskelijoita.

Erittäin suuret kiitokset haluan lausua KTT, KT Paula Kyrölle ja FT Eero Ropolle, jotka esitarkastajina useaan kertaan antoivat työstäni korvaamattoman hyviä, perehtyneisyyttä osoittavia ja hyödyllisiä kommentteja. Heidän esitarkastuslausunnoistaan sain uutta näkökulmaa työhöni. Erityiskiitokseni esitän myös THT Helena Leino-Kilvelle, joka kahteen kertaan luki ja kommentoi työtäni. Erityisen tärkeä väitöskirjani puolestapuhuja on ollut ohjaajani KT Kimmo Lehtonen. On ollut kunnia saada hänet ohjaajakseen. Olen saanut häneltä juuri sitä tärkeää kannustusta, jota olen työni kriittisissä kohdissa tarvinnut. Lähdin tekemään lisensiaatintyötä, mutta lopputuloksena onkin väitöskirja. Kiitos hänen peräänantamattomasta kannustuksestaan ja tuestaan erityisesti raportin kirjoittamisen loppuvaiheessa. Kiitos myös toiselle ohjaajalleni KT Risto Rinteelle. Lämpimät kiitokset teille kaikille saamastani kriittisestä, rakentavasta ja kannustavasta palautteesta. KTT, KT Paula Kyröä kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäksi. Kiitän lämpimästi Turun ammattikorkeakoulun johtoa saamastani pätevyitymisvapaasta sekä tulosalueen johtaja VTL Kaija Lindiä ja koulutuspäällikkö TtL, VTM Hannele Palttaa vapaaseen liittyvistä järjestelyistä ja kannustuksesta tutkimusmatkani varrella.

Ajatus tutkimuksen tekoon ja onnistumiseen siinä virisi niinä ihanina työntäyteisinä vuosina, jolloin sain jakaa työhuoneen KM Liisa Mäen kanssa. Syvälliset keskustelut mistä tahansa aiheesta innostivat minua yrittämään. Sydämellinen kiitos siis Liisalle siitä sanoin kuvaamattomasta tuesta, jota alkutaipaleellani sain. Ilman sitä, en ole ollenkaan varma kirjoittaisinko nyt tätä raporttia. Olen saanut myös rohkaisevaa kannustusta muilta huonetovereiltani ja todella monelta työtoveriltani. He ovat näiden vuosien aikana jaksaneet oman kiireensä keskellä kannustaa ja rohkaista minua. Kiitos siitä. Erityisesti haluan kiittää palvelutoiminnassa työskenteleviä kollegoitani ja opiskelijoita, jotka ennakkoluulottomasti antoivat kultaakin kalliimman panoksensa tutkimukselleni. Ilman teitä en olisi tässä.

Sydämellisen kiitokseni esitän erityisesti THM Kirsti Elloselle ja KM Kaisa Aaltoselle, jotka olivat lähimpiä työkavereitani palvelutoiminnassa. Heidän uuttera ja määrätietoinen kannustuksensa sai minut miettimään väitöskirjan tekoa tosissani. Kiitos heille myös joustavuudesta työaikajärjestelyiden suhteen. On ollut etuoikeus saada työskennellä kanssanne. Kiitos myös hyvälle tukijajoukkolleni TtM Tuulikki Mäelle, KM Irmeli Arsalolle, TtM Raija Hiidolle ja TtT Marjale von Schantzille tuesta ja kannustuksesta.

Keskeinen kannustusjoukko tutkimusmatkani varrella on myös ollut koko jatkokoulutus-seminaariryhmämme. Esitin työtäni ryhmälle lukukausittain ja jatkuvasti sain rohkaisevia ideoita työni jatkamiseen. Erityisesti haluan kiittää KL Tiina Hautalaa ja TtM Helena Tigerstedia hyvistä käytännön ohjeista ja neuvoista. Kiitän myös TtM Katja Valkamaa, jonka kanssa aloittelimme samaa aikaan samaan aihepiiriin liittyviä tutkimustöitä tahoillamme. Kiitän myös tietopalvelusihteriä Ritva Viitalaa tiedonhakuun liittyvästä avusta, BSc Kelly Raitaa tiivistelmän käännöstyöstä ja laboratoriomestari Jari-Pekka Tammista haastattelunauhan korjaamisesta sekä FL Paula Aalia kielentarkastuksesta. Erityiskiitokset myös VTM Johanna Saariselle ja FM Anttoni Lehdolle väitöskirjan julkaisuun liittyvistä asioista.

Erytiskiitokseni lausun B.A., M.A. (Nursing), M.A. (Public Health) Iris Harvelle ja Dean, M.A., C-A.N.P., C.E.N., R.N. Dawn Kiltsille mahdollisuudestani tutustua Long Island yliopiston Brooklyn Campuksen sairaanhoitajakoulutuksen palvelutoimintaan Harriet Rothkopf Heilbrunn B'32 Academic Nursing Centerissä New Yorkissa 18.2.2008. Vierailu tuki käsitystäni Yhdysvalloissa sijaitsevista palvelutoimintaa vastaavista keskuksista ja antoi uutta näkemystä toiminnan organisointiin. Kiitän myös LMSW Virpi Laakkosta ja Heljä Worthingtonia matkajärjestelyistä ja tuesta vierailun aikana.

Perheeni on ollut mukana tällä matkallani. Aviopuolisoni Kajta kiitän sopeutuvuudesta ja jatkuvasta kannustuksesta ja avusta tutkimusprosessin aikana sekä lukemattomista kehittävästä keskusteluita työni eri vaiheissa. Kiitän häntä myös yhteisestä kymmenvuotisesta taloremontistamme. Remontti omalta osaltaan opetti minulle pitkäjänteisen projektin tekemistä. Remontti on pian valmis, kuten tämä tutkimuskin, jos nyt kumpaakaan voi koskaan valmiiksi sanoa. Lapsiani Kallea ja Arttua kiitän joustavuudesta ja pitkämielisyydestä äidin tutkimustyötä kohtaan. Kiitän heitä siitä, että he ovat pitäneet minut kiinni omassa elämässään, koulussaan ja harrastuksissaan ja saaneet minut näin irti tutkimustyöstäni. Kiitän myös Kajn lapsia Danielia, Samuelia ja Joelia ymmärryksestä tutkimustyötäni kohtaan. Erityisesti kiitän siskoni Jaana Vaskinia ja hänen avopuolisoaan Tarmo Käpyahoa, jotka ovat kannustaneet vuosien varrella minua kuuntelemalla tutkimuksen tekoon liittyviä kuulumisiani. Kiitän myös siskoni lapsia Ville ja Timoa sekä erityisesti Villen avopuolisoa Sannaa, joka uutterasti ryhtyi auttamaan minua viiden haastattelun litteroinnissa. Kiitän myös edesmennyttä äitiäni ja isääni. Kiitän tuesta ystäviäni, tuttaviani ja sukulaisiani, jotka omalta osaltaan auttoivat tutkimuksen valmistumisessa. Lopuksi kiitän koiraamme Turrea, joka pyyteettömästi on levännyt jalkojeni juurella lähes koko kirjoitusprosessin ajan vaatien onneksi pakollisia ulkoilulenkkejä pari kertaa päivässä. Tutkimus syntyi siis monien tekijöiden summana. Näin laajaa kertomusta en olisi voinut kirjoittaa yksin.

Turussa syyskuussa 2010
Sari Asteljoki

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	12
1.1 Tutkimuksen taustaa	12
1.2 Tutkimuksen eteneminen	17
1.3 Tutkimusraportin rakenne	18
1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	19
2 AMMATTIKORKEAKOULUN PALVELUTOIMINTA	21
2.1 Opiskelu ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla	21
2.2 Ohjattu harjoittelu	23
2.3 palvelutoiminta	25
3 TUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT	29
3.1 Tiedonhakuprosessi.....	29
3.2 Tiedonhaun tulosten analyysi.....	31
3.3 Tiedon sosiaalinen rakentuminen.....	40
3.4 Rajavyöhyketoiminta palvelutoiminnan kuvaajana.....	43
3.5 Yrittäjyyden historiaa ja määrittelyä	48
3.5.1 Yrittäjyys on aloitteentekemistä ja tilanteeseen heittäytymistä	48
3.5.2 Sisäinen, ulkoinen, omaehtoinen ja organisaatioyrittäjyys	50
3.5.3 Yrittäjämäinen opiskelu.....	54
3.6 Yrittäjämäisen opiskelun menetelmiä	58
3.6.1 Yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen	58
3.6.2 Kokemuksellinen oppiminen.....	67
3.6.3 Kontekstuaalinen oppiminen	71
3.7 Yhteenvedoa tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista.....	73
4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	76
4.1 Tutkimusmenetelmät.....	76
4.1.1 Narratiivinen tiedonkeruumenetelmä	78
4.1.2 Eläytymismenetelmä	80
4.1.3 Grounded theory -tutkimusmenetelmä	81
4.2 Tutkimuseettiset näkökohdat	83
4.3 Tutkimuksen tiedonantajat	85
4.4 Aineiston keruu.....	87
4.5 Aineiston analyysi.....	90
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	97
5.1 Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostetut alakategoriat	97
5.2 Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostetut tyyppikertomukset ...	102
5.3 Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostetut haastattelurungot ...	103
5.4 Opiskelijoiden ja opettajien haastatteluista muodostetut alakategoriat	104
5.4.1 Opiskelijan toiminta ja rooli -alakategorian kuvaus	104
5.4.2 Opettajan ohjaus ja rooli -alakategorian kuvaus.....	115
5.4.3 Asiakkaan toiminta -alakategorian kuvaus	119

5.4.4 Ympäristö -alakategorian kuvaus.....	121
5.5 Kategorioiden väliset suhteet.....	128
5.5.1 Kategorioiden määrällinen ilmeneminen.....	128
5.5.2 Alakategorioiden vertailusuhteet.....	129
5.5.3 Aksiaalisen koodauksen menetelmä.....	133
5.6 Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa -ydinkategorian identifiointi.....	135
5.7 Eläytymiskertomusten uudelleenanalyysi.....	142
5.8 Teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta.....	145
6 POHDINTA.....	149
6.1 Tutkimustulosten tarkastelu.....	149
6.1.1 Teoreettisten käsitteiden tarkastelu.....	149
6.1.2 Substantiivisen teorian tarkastelu.....	160
6.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	168
6.2.1 Tutkimusaineiston ja tutkimusprosessin luotettavuus.....	168
6.2.2 Substantiivisen teorian luotettavuus.....	170
6.3 Tutkimustulosten merkitys ja hyödynnettävyys.....	172
6.4 Jatkotutkimusaiheet.....	174
LÄHTEET.....	176
LIITTEET	
Liite 1. Ohjattua harjoittelua ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa (bioanalytiikka, fysioterapia, hoitotyö, suun terveydenhuolto, toimintaterapia) ohjaavia keskeisiä säädöksiä ja asiakirjoja.....	197
Liite 2. Bioanalyytikon, fysioterapeutin, sairaanhoitajan, suuhygienistin ja toimintaterapeutin tutkintoon johtavan koulutuksen keskeiset sisällöt tämän tutkimuksen näkökulmasta.....	199
Liite 3. Esimerkki tiedonhakuprosessista.....	202
Liite 4. Esimerkki Ebsko Host -tietokannasta (Academic Search Premier) tehdystä yhdistelmähausta.....	203
Liite 5. Tutkimusartikkelit (1999–2008), joissa on kartoitettu yrittäjyyteen, yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattuun harjoitteluun liittyviä asioita sekä näiden käsitteiden yhtymäkohtia.....	204
Liite 6. Esimerkkikertomukset.....	214
Liite 7. Tutkimuslupa 1a.....	215
Liite 8. Tutkimuslupa 1b.....	216
Liite 9. Tutkimuslupa 2a.....	217
Liite 10. Tutkimuslupa 2b.....	218
Liite 11. Opiskelijoiden haastattelurunko.....	219
Liite 12. Opettajien haastattelurunko.....	220
Liite 13. Opiskelijoiden esitehtävä.....	221
Liite 14. Opettajien esitehtävä.....	222
Liite 15. Esimerkki aineiston avoimesta koodauksesta.....	223

Liite 16. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden palvelutoimintaa kuvaava yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa -ydinkategoria, sen yhteydet alakategorioihin ja niitä kuvaaviin käsiteluookiin ja ominaisuuksiin.....	224
Liite 17. Kategorioiden ominaisuudet ja ulottuvuudet.....	225
Liite 18. Opiskelijan toiminta ja rooli- ja opettajan ohjaus ja rooli -alakategorian suhde / opiskelijoiden haastattelut	227
Liite 19. Opiskelijan toiminta ja rooli- ja opettajan ohjaus ja rooli -alakategorian suhde / opettajien haastattelut	228
Liite 20. Opiskelijan toiminta ja rooli -alakategorian vaihtelut	229
Liite 21. Opiskelijoiden ja opettajien kertomusten yhteistoiminnallisen toiminnan muotoihin ja yrittäjämäisen toiminnan muotoihin liittyvät frekvenssi- ja prosenttijakaumat....	230

TAULUKOT

Taulukko 1. Työssäoppiminen koulutuksen järjestämismuotona ja opiskelumenetelmänä .	23
Taulukko 2. Yhteenveto tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista	73
Taulukko 3. Opiskelijoiden eläytymiskertomusten ja haastattelujen jakaantuminen eri koulutusohjelmien kesken	89
Taulukko 4. Opettajien haastattelujen jakaantuminen eri koulutusohjelmien kesken	89
Taulukko 5. Esimerkki sosiaalinen ympäristö -käsiteluoakan muodostumisesta.....	94
Taulukko 6. Eläytymiskertomusten analyysistä nousseet kategoriat	98
Taulukko 7. Opiskelijoiden ja opettajien positiivisten ja negatiivisten kertomusten vertailu....	100
Taulukko 8. Opiskelijan toiminta ja rooli -alakategoriaa kuvaavat käsiteluoakat ja niiden ominaisuudet	105
Taulukko 9. Opiskelijan toimintaa kuvaavien ominaisuuksien ulottuvuudet.....	109
Taulukko 10. Opiskelijan vaikeina ja helppoina kokemat asiat	114
Taulukko 11. Opettajan ohjaus ja rooli -alakategoriaa kuvaavat käsiteluoakat ja niiden ominaisuudet	115
Taulukko 12. Opettajan ominaisuudet opiskelijoiden ja opettajien kokemana	118
Taulukko 13. Asiakkaan toiminta -alakategoriaa kuvaavat käsiteluoakat ja niiden ominaisuudet	119
Taulukko 14. Ympäristö -alakategoriaa kuvaavat käsiteluoakat ja niiden ominaisuudet.....	122
Taulukko 15. Aineiston jakaantuminen eri kategorioihin opiskelijoiden ja opettajien haastatteluissa	129
Taulukko 16. Alakategorioiden vertailusuhteet	130

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimusprosessin eteneminen	18
Kuvio 2. Harjoitteluyhteistyön prosessi.....	24
Kuvio 3. Palvelutoimintaan rinnastettavan keskuksen malli.....	46
Kuvio 4. Sisäiseen yrittäjyyteen yksilötasolla vaikuttavat tekijät	51
Kuvio 5. Entrepreneurship education -käsitteen määrittelyä	55
Kuvio 6. Yrittäjämäiset toimintatavat, taidot ja ominaisuudet.....	57
Kuvio 7. Toimintayhteisön osatekijät.....	62
Kuvio 8. Yrittäjämäisen oppimisen projektimalli	65

Kuvio 9. Opiskelijan, opettajan ja asiakkaan projektiin liittyvät erilaiset näkemykset.....	66
Kuvio 10. Kokemuksellisen oppimisen vaiheet	67
Kuvio 11. Yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheet suhteutettuna Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin.....	69
Kuvio 12. Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomusten ja haastattelujen aikataulut, lukumäärät ja koulutusohjelmat, lukukaudet ja harjoittelun pituudet sekä positiivisten ja negatiivisten kertomusten määrä.....	86
Kuvio 13. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja tutkimusaineiston kuvaus.....	88
Kuvio 14. Tutkimuksen analyysin kulku	91
Kuvio 15. Straussin ja Corbinin aksiaalisen koodauksen menetelmä.....	95
Kuvio 16. Esimerkki opiskelijoiden ja opettajien haastatteluiden aksiaalisesta koodauksesta kausaalisten ehtojen avulla.....	134
Kuvio 17. Yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintavan ydinprosessi.....	141
Kuvio 18. Substantiivinen teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta.....	146

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

”Miksei täällä oo kaikki valmiina, kun opiskelijat tulee?” Tämä opiskelijan esittämä kysymys oli alkusysäys tälle tutkimukselle. Voidaan sanoa, että koko tutkimus käynnistyi ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden esittämien palvelutoimintaa koskevien kysymysten ansiosta. Kysymyksiin ei oikein löytynyt hyviä vastauksia, koska suomalaista tutkimustietoa ammattikorkeakoulun palvelutoiminnasta löytyi hyvin vähän. Näin siitä huolimatta, että palvelutoiminta on oppimisympäristö, jossa opiskelijat suorittavat opetussuunnitelmaan kuuluvia ohjatun harjoittelun jaksoja (ks. Valkama 2005, 10).

Sen sijaan terveysalan ohjatusta harjoittelusta on tehty useita tutkimuksia. Esimerkiksi Chan (2003, 2004) on tutkinut opiskelijoiden harjoittelujaksoon kohdistamia odotuksia, Ehrenberg ja Haggblom (2007) käytännön työssä tapahtuvaa reflektointia ja Halse ja Hage (2006) harjoittelujakson vaikutusta opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun. Oppimisympäristöä ovat tutkineet Henderson, Heel, Twentymän ja Lloyd (2006), Henzi, Davis, Jasinevicius ja Hendricson (2007, 2006), Hosoda (2006), IP Wan Yim ja DhanCominic Shung (2005), Kilcullen (2007), Midgley (2006), Redding ja Graham (2006), Saarikoski (1995, 1998, 2002), Saarikoski ja Leino-Kilpi (1999, 2002), Saarikoski, Leino-Kilpi ja Warne (2002) sekä Sarajärvi (2003). Kilcullen (2007), Saarikoski (2002) ja Saarikoski ja Leino-Kilpi (2002) ovat tutkimuksissaan selvittäneet ohjaajan vaikutusta opiskelijan ohjattuun harjoitteluun. Papp, Markkanen ja von Bonsdoff (2003) ovat tutkineet opiskelijoiden näkemyksiä kliinisestä harjoittelusta. Suikkalan (2008) ja Suikkalan ja Leino-Kilven (2005) sekä Thompson ja Feeneyn (2004) tutkimuksissa on selvitetty opiskelijoiden ja potilaiden välistä vuorovaikutusta ohjatussa harjoittelussa. Tornøe (2007) on tutkinut ohjauksen ja arvioinnin kirjaamisen toteutumista opiskelijoiden kliinisessä harjoittelussa.

Edellä mainittuihin tutkimuksiin palataan vielä myöhemmin (luku 2, 3 ja 6). Vaikka tutkimukset tarkastelevat ohjattua harjoittelua eri näkökulmista, ne eivät kuvaa erityisesti palvelutoiminnassa suoritettua ohjattua harjoittelua. Ne eivät vastaa kaikkiin opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Tutkimusta on verrattain vähän, vaikka lähes jokaisessa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa on sosiaali- ja terveysalan palvelutoimintaa (Valkama 2005). Tämä ristiriita muodosti taustan ja lähtökohdan tälle tutkimukselle.

Tutkimuksen tekijällä on noin kymmenen vuoden opettajakokemus työskentelystä palvelutoiminnassa. Empiirisen tutkimuksen tekovaiheessa tutkija työskenteli isossa ammattikorkeakoulussa, joka harjoittaa laajaa ja moniammatillista palvelutoimintaa (ks. Asteljoki & Kontio 2007; Valkama 2005). Näin tutkimusaineisto oli melko helposti saatavissa. Tutkimuksen kohderyhmään kuuluivat bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelmiin kuuluvat opiskelijat ja opettajat. Näin tutkimus kohdistui ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan kokonaisuuteen.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa palvelutoiminnassa suoritetusta ohjatusta harjoittelusta ja muodostaa uutta käsitteistöä palvelutoiminnan harjoittelussa tapahtuvaan toimintaan. Tätä varten tutkimuksessa kuvattiin ensin palvelutoimintaan liittyvät keskeiset käsitteet ja muodostettiin niistä ydinkäsite ja lopuksi teoria. Niiniluodon (1984, 152) mukaan käsitteet ovat välineitä, joiden avulla kokemusta tulkitaan todellisuutta koskevan tiedon saavuttamiseksi.

Tutkimuksen ydinkäsitteeksi muodostuu yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa, jonka ympärille teoria koottiin. Yrittäjämäisellä yhteistoiminnallisella toimintatavalla tarkoitetaan sitä, että palvelutoimintayhteisössä toimitaan yrittäjämäisesti ja yhteistoiminnallisesti. Tällä tavalla opiskelijat oppivat sisäistä ja ulkoista sekä omaehtoista ja organisaatioyrittäjyyttä. Näin tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi muodostuvat yrittäjyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen liittyvät tekijät. Seuraavassa käsitelläänkin yrittäjyyteen liittyviä kansallisia ja kansainvälisiä suosituksia ja sitoumuksia, jotka vaikuttavat tutkimuksen taustalla.

Lissabonissa 23–24.3.2000 pidetty Eurooppa-neuvoston kokous asetti tavoitteeksi rakentaa Euroopan unionista maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietopohjainen talous, joka kykenee ylläpitämään jatkuvaa talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja sekä rakentamaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Yrittäjyyden nähdään edistävän myös kokonaisvaltaista hyvinvointia, mikä edellyttää yrittäjyyttä edistäviä toimenpiteitä. Euroopan unionin työllisyysuuntaviivoissa yrittäjyys on nostettu yhdeksi kehittämiskohteeksi. (EU 2000, [14.4.2007]). Myös Euroopan neuvoston 14.2.2001 linjaukset (5980/01, [28.9.2008]) määrittivät yrittäjyyden edistämisen yhdeksi koulujärjestelmän painopisteeksi. Samoin Euroopan yhteisöjen komission yrittäjyyden vihreässä kirjassa (21.1.2003, 26, [28.9.2008]) todetaan, että koulutuksen tulee edistää yrittäjyyttä luomalla oikeanlaista ajattelutapaa ja vahvistamalla yrittäjätaitoja esimerkiksi erilaisten kampanjoiden avulla. Vihreä kirja tarkastelee yrittäjyyttä lähinnä liiketoimintaympäristössä. Yrittäjyyden edistämällä pyritään lisäämään unionin taloudellista kilpailukykyä etenkin muihin kaupan suurvaltoihin, kuten Yhdysvaltoihin ja Japaniin nähden.

Eurooppa-strategian mukaan Euroopan tulisi olla vuoteen 2010 mennessä ”maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietoon perustuva talous” (EU 2000, [14.4.2007]). Tämä velvoittaa eurooppalaisia kouluja kehittämään yrittäjyyteen liittyvää opetusta. Monet maat ovat huolissaan yrittäjyyteen liittyvästä opetuksesta ja pyrkivät kehittämään opetussuunnitelmiaan yrittäjyyden suuntaan (ks. esim. Davies, Fülöp, Hutchings, Ross & Berkics 2004; European Commission 2002; Fagan 2006, 284; Ross 2004).

Hallitusohjelmassa (24.6.2003) todetaan, että Suomessa yrittäjyyttä edistetään koulutuksen eri asteilla ja yrittäjyyden houkuttelevuutta uravaihtoehtona pyritään lisäämään. Hallitusohjelman yrittäjyyden politiikkaohjelman (20.4.2006, 3-4) tavoitteena on sekä sisäisen että ulkoisen yrittäjyyden vahvistaminen. Tähän pyritään tukemalla kaikilla koulutusasteilla olevien kansalaisten yrittäjiksi ryhtymistä yrittäjyyskasvatuksen ja koulutuksen keinoin. Opetusministeriö (2004b, 8) määrittelee sisäisen yrittäjyyden asenteeksi, jossa yhdistyvät joustavuus, aloitekyky, luovuus, riskinotto-kyky, omatoimisuus

ja yhteistyökyky sekä vahva suoriutumismotivaatio. Keskeistä on ammattikorkeakoulujen yrittäjyyttä edistävien valmiuksien parantaminen ja yrittäjyysstrategioiden luominen. Valtioneuvoston vahvistamassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 (Opetusministeriö 2004a) todetaan, että hyvinvointiyhteiskunnan palvelutason säilyttäminen edellyttää uutta yrittäjyyttä.

Suomi on siis sitoutunut yrittäjyyskasvatuksen opetukseen kaikilla koulutusasteilla (European Commission 2002; Opetusministeriö 2004a, 16; Opetusministeriö 2004b, 9; Opetusministeriö 2008). Päätös tukee myös Suomessa vallitsevaa tasa-arvoista koulutuspolitiikkaa ja ilmentää valtakunnallisesti myönteistä asennetta yrittäjyyskasvatusta kohtaan. Suomessa suhtaudutaan myönteisesti siihen, että kaikki koulutukseen osallistuvat saavat myös yrittäjyyskasvatusta. Tulevaisuuden visioissa koulutus ja yritystoiminta tulevat olemaan voimakkaassa vuorovaikutuksessa. Ammattikorkeakoulujen kehityksessä keskeistä on innovaatiotoiminta, opiskelijayrittäjyys (student entrepreneurship), yrityshautomot ja aluekehitys. Toisaalta yrittäjyyskasvatuksen heikko tuntemus ja opetussuunnitelmaudistukseen kohdistuvat negatiiviset asenteet ovat viivästyttäneet yrittäjyyskasvatuksen kehittymistä suomalaisessa koulutusuudistuksessa (Seikkula-Leino 2006, 5; 2007, 299). Myös yrittäjyyskasvatukseen liittyvien käsitteiden sekavuus voi lisätä negatiivista asennoitumista ja muutenkin hidastaa yrittäjyyskasvatustutkimuksen vertailtavuutta.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n yrittäjyysstrategiassa (20.4.2006, [26.8.2007]) esitellään myös ammattikorkeakoululaki yhtenä yrittäjyyttä edistävänä säädöksenä. Arene ry:n yrittäjyysstrategian visio vuodelle 2010 on seuraava: ”Ammattikorkeakoulusta menestyväksi yrittäjäksi.” Arene ry on hahmotellut opiskelijan polun yrittäjyysintentiona yrittäjän uran jatkamispäätökseen. Polussa painottuu myös sisäisen yrittäjän tavoite. Tavoitteena on, että jokainen ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut opiskelija on omaksunut sisäisen yrittäjyyden. Toisaalta tavoitteena on, että joka seitsemäs ammattikorkeakoulun suorittanut aloittaa yrittäjätöiden 10 vuoden kuluessa tutkinnon suorittamisesta. Kyselyn mukaan (29.3–19.4.2007) Arenen yrittäjyysstrategia on johtanut ammattikorkeakouluissa yrittäjyyden tiedostamiseen yhtenä ammattikorkeakoulujen menestystekijänä. Yrittäjyyteen suhtaudutaan myönteisesti, mutta yrittäjyyden opetuksen laajentaminen kaikkiin perustutkintojen opintoihin on vielä kesken. (Tenhunen & Luopajarvi 2007.)

Vuonna 2009 tehdyn seurantalutkimuksen (Tenhunen & Luopajarvi 2009) mukaan Arene ry:n yrittäjyysstrategian laatiminen on lähentänyt yrittäjien ja ammattikorkeakoulujen työtä. Tulokset osoittivat, että suhtautuminen yrittäjyyteen oli myönteistä kaikilla aloilla, mikäli ammattikorkeakoulussa oli laadittu oma yrittäjyysstrategia. Tällainen strategia on noin puolella suomalaisista ammattikorkeakouluista. Myös koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007-2012 (Opetusministeriö 2008) painottaa koulutuksen työelämäyhteyksien ja yrittäjyyskasvatuksen merkitystä tulevaisuuden osaajien koulutuksessa.

Yrittäjyyden suuntaviivoja käsittelevässä Opetusministeriön (2009a) julkaisussa yrittäjyyskasvatus määritellään laajasti niin, että se kattaa myös yrittäjyyskoulutuksen.

Yrittäjyyskasvatus sisältää yrittäjämäisen oppimisympäristön, yrittäjyyttä tukevan toimintaverkoston sekä yrittäjämäistä toimintaa tukevan yhteiskuntapolitiikan. Yrittäjyyskasvatusta tulisi tarjota perusopetuksesta korkeakoulutasolle. Korkeakoulujen tehtävä yrittäjyyden edistämässä on yrittäjämäisen asenteen vahvistaminen, innovaatioaihioiden synnyttäminen, korkeakoulutuksessa hankitun osaamiseen pohjaavan yritystoiminnan tukeminen sekä kasvuyrittäjyyden edistäminen. Opetusministeriön (2009a) mukaan opettajien valmiuksia yrittäjyyskasvatukseen ja yrittäjyyden opettamiseen tulisi lisätä, ja myös harjoittelua voitaisiin suunnata yrittäjyysuravaihtoehdon edistämiseen. Suuntaviivat on laadittu laajassa yhteisössä eri yrittäjyystoimijoiden kanssa. Tämä painottaa entisestään yrittäjyyskasvatuksen tärkeyttä ja sen mahdollisuuksien tunnistamista. Yrittäjyyskasvatus saa parhaimmillaan aikaan laajaa yritteliäisyyttä yhteiskunnan kaikilla tasoilla sekä vahvistaa ja luo yritystoimintaa.

Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämistä käsittelevä Opetusministeriön ja työ- ja elinkeinoministeriön yhteistyöryhmän muistiossa (Opetusministeriö 2009b) todetaan, että tähän mennessä korkeakouluissa on luotu yrittäjyyskasvatuksen ja alkavan yritystoiminnan hyviä käytäntöjä. Tämän jälkeen on tullut aika systemaattisesti edistää yrittäjyyttä ja yritystoimintaa, kasvuyrittäjyyttä sekä yritystoiminnan kansainvälistymistä ja korkeakouluosaamisen kaupallistamista. Huomioita kiinnitetään erityisesti yrittäjyysmotivaation vahvistamiseen sekä korkeakouluosaamisen ja innovaatioaihioiden hyödyntämiseen yritystoiminnassa. Myös Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (EQF) mukaan tehty Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (Opetusministeriö 2009c) ohjaa ammattikorkeakouluja tarjoamaan opiskelijoille ainakin perusedellytykset alan itsenäisenä yrittäjänä toimimiselle. Tämä tulisi jokaisen suomalaisen ammattikorkeakoulun huomioida koulutusta suunnitellessaan.

Etenkin sosiaali- ja terveysalalla yrittäjyyskeskustelu on tärkeää, koska kunnallisten sosiaali- ja terveystalouden rinnalle on alkanut muodostua alan yrittäjyyttä. Alalta valmistuvat eivät kuitenkaan näe yrittäjänä toimimista kovinkaan houkuttelevana vaihtoehtona. (Partanen 2006; Korhonen & Pesonen 2000.) Myös Arene ry:n seurantatutkimuksen (Tenhunen & Luopajarvi 2009) mukaan myönteisimmin yrittäjän uralle hakeutumiseen suhtautuivat tekniikan ja kielteisimmin sosiaali- ja terveysalan sekä liiketoiminnan alojen vastaajat. Vastaajana olivat ammattikorkeakoulun eri koulutusalojen johtotehtävissä toimivat henkilöt, opettajat ja muissa tehtävissä toimivat työntekijät.

Yrittäjyyteen liittyvälle tutkimukselle on kysyntää, sillä esimerkiksi Opetusministeriö (2004b, 7) toivoo yrittäjyyttä koskevan tutkimuksen lisääntymistä. Samoin Arenen yrittäjyysstrategia (2006, [26.8.2007]) korostaa tarvetta lisätä ammattikorkeakoulussa tapahtuvaa yrittäjyyttä koskevaa tutkimusta. Toisaalta myös yrittäjämäinen yksilöllinen ja kollektiivinen toiminta sekä yksilön ja yhteisön vuorovaikutteisuus painottuvat myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Kyrö & Ripatti 2006, 19). Yrittäjyyteen liittyvä tutkimus on monitieteellistä. Tässä tutkimuksessa yrittäjyyttä kuvataan kasvatustieteen näkökulmasta ja yrittäjyys liitetään yhteistoiminnalliseen toimintatapaan.

Tutkimuksen lähtökohtana on sosiokonstruktivistinen paradigma, jossa oppiminen nähdään sosiaalisena, vuorovaikutteisena ja yhteistoiminnallisena prosessina. Myös yrittäjämäinen

oppiminen, opiskelu ja opettaminen nähdään kollektiivisena toimintana. On huomattu, että yritystoiminnassa onnistuminen edellyttää tiimien sisäistä ja keskinäistä dynaamista yhteistoimintaa. Huippusuorituksiin yltyvät urheilujoukkueet ymmärtävät, että saumaton yhteistyö ja toisten auttaminen ovat tie hyviin saavutuksiin. Ajatusta on alettu soveltaa myös opiskeluun, oppimiseen ja opettamiseen, sillä suuren joukon jakaminen pienempiin tiimeihin auttaa opiskelijoita ja opettajia saavuttamaan paremmin tavoitteensa. (Sahlberg & Sharan 2002a, 10.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on yhteinen nimitys sellaisille pedagogisille toimintatavoille, joiden lähtökohtana on suuren opetusryhmän organisoiminen pienemmiksi yksiköiksi. Yksin puurtamisesta siirrytään yhdessä oppimiseen ja yhteisöllisen kasvun kulttuuriin. Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käytön on todettu vaikuttavan myönteisesti yrittäjyyskasvatukseen. (Sahlberg & Sharan 2002a, 10-11.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret sijoittuvat 1800-luvun lopulle, mutta kokoavana käsitteenä yhteistoiminnallinen oppiminen otettiin käyttöön vasta 1970-luvun lopulla (Sahlberg & Sharan 2002a, 10-11). Ensimmäinen kerran yrittäjyyskasvatusta alettiin opettaa yhdysvaltalaisissa yliopistossa vuonna 1947. Tämän jälkeen yrittäjyyskasvatus lisääntyi ja laajeni myös muualle maailmaa. (Katz 2003). Yrittäjyyskasvatukseen liittyvä keskustelu on voimistunut vasta 2000-luvulla. Yhteistoiminnallisen oppimisen muodot ja yrittäjyyskasvatus ovat suhteellisen nuoria tutkimusalueita. Kansallisesti ja kansainvälisesti yrittäjyyskasvatus on kuitenkin nykyisin laajentunut yhdeksi nopeimmin kasvavista korkeakouluopetuksen teemoista. (Opetusministeriö 2009b.)

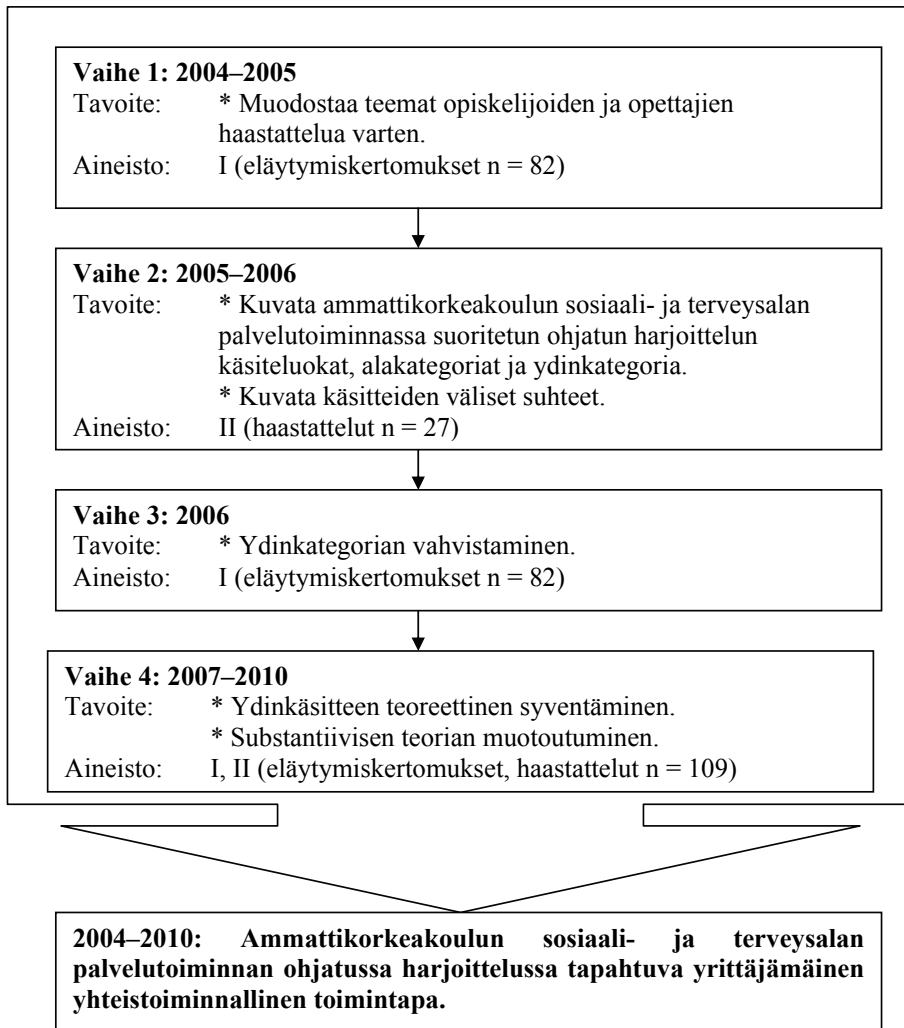
Yrittäjyyskasvatustutkimusta on hallinnut yhdysvaltalainen näkemys yrittäjyydestä ja kasvatuksesta. Yhdysvaltalaisessa angloamerikkalaisessa lähestymistavassa kasvatuksessa painottuvat oppimisen ja opettamisen mallit, pedagogiikka ja oppimisen ja opettamisen käytänteet. Sen sijaan eurooppalaisessa näkemyksessä ollaan edellisten lisäksi kiinnostuneita didaktiikasta, oppimisen ja opettamisen teorioista sekä kasvatukseen liittyvästä ontologiasta ja epistemologiasta. Tällainen erilainen tapa lähestyä kasvatusta vaikuttaa myös yrittäjyyskasvatukseen. (Kyrö 2005a, 181-200; Kyrö 2005b, 76-82.) Tämä tutkimus painottuu lähinnä eurooppalaiseen näkemykseen.

Myös yrittäjämäisessä oppimisessa ja opetuksessa sekä tekemällä oppiminen että kokemuksellinen oppiminen ovat keskeisiä pedagogisia lähtökohtia. Opiskeluprosessissa rakennetaan kokemuksen kautta uutta tietoa sekä jäsennetään sitä aikaisempiin tietoihin ja näkemyksiin nivoutuneena. Näin yrittäjämäinen oppiminen perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin. Ihminen, ympäristö ja maailma ymmärretään monimutkaisiksi ilmiöiksi ja tietäminen ymmärretään yhteisölliseksi. Toisaalta toiminnan (action) ja tietämisen (knowledge) välinen suhde laajentaa sosiokonstruktivistista ajattelua uuden yrittäjämäisen paradigman suuntaan. Tällöin opiskelijan rooli on aktiivinen opettajan antaessa opiskelijalle mahdollisuuden tuoda esiin omaa luovuuttaan. Ihminen ymmärretään riskejä ottavaksi, luovaksi, vapaaksi ja vastuulliseksi toimijaksi, jolloin tietäminen muodostuu yhteisen tekemisen ja vuorovaikutuksen avulla. (Kyrö 2005b, 93).

1.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimusprosessi käynnistyi vuonna 2004 ja päättyi vuonna 2010. Tutkimuksesta on aikaisemmin julkaistu artikkeli Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa (Asteljoki 2008). Empiirinen tutkimus eteni kuvion 1 mukaisesti. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa (2004-2005) opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostettiin haastattelua varten teemat. Eläytymiskertomuksilla tarkoitetaan vastaajien kirjoittamia omia kertomuksia annetun kehyskertomuksen pohjalta (Eskola 2001, 69).

Tutkimuksen toisessa vaiheessa (2005-2006) kuvattiin käsitelukat, alakategoriat ja ydinkategoria sekä käsitteiden väliset suhteet. Kolmannessa vaiheessa (2006) ydinkategoriaa vahvistettiin eläytymiskertomusten uudelleen analyysillä. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa (2007-2010) ydinkäsitettä syvennettiin teoreettisesti ja lopulta muodostettiin substantiivinen teoria. Tutkimuksen lopputuloksena kuvataan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuva yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintapa.



Kuvio 1. Tutkimusprosessin eteneminen.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraportti on kirjoitettu siten, että ammattikorkeakoulun palvelutoimintaa käsittelevässä luvussa (luku 2) kuvataan ammattikorkeakouluopiskelua sosiaali- ja terveysalalla niiltä osin kuin se liittyy ohjattuun harjoitteluun sekä erityisesti palvelutoiminnassa toteutettuun ohjattuun harjoitteluun.

Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kuvaaminen (luku 3) aloitetaan selvittämällä tiedonhakuprosessia ja sen tuloksia. Seuraavaksi kuvataan sosiaalista konstruktivismia. Oppiminen käsitetään sosiaalisena, vuorovaikutteisena ja yhteistoiminnallisena prosessina, jossa opiskelija aktiivisesti jakaa ja yhdistää tietoa muiden kanssa (Dalsgaard & Godsk

2007; Dudley-Marling 2004; Tynjälä, 1999, 39). Samassa luvussa käsitellään myös ekspansiiviseen oppimiseen liittyvää rajavyöhyketoimintaa, joka kuvaa palvelutoimintayhteisöä. Yrittäjämäinen yhteistoiminta tapahtuu uudella yhteisellä alueella, joka sijoittuu koulun, opiskelijan ja työelämän välimaastoon.

Yrittäjyyttä määritellään käsittehistorian kautta sekä sisäisen, ulkoisen, omaehtoisen ja organisaatioyrittäjyyden avulla. Yrittäjämäinen opiskelu ja opettaminen toteutuvat parhaiten yhteistoiminnallisten menetelmien kautta, joita käsitellään kolmannessa luvussa. Luku päättyy tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista tehtyyn yhteenvetotaulukkaan.

Neljäs luku kuvaa tutkimuksen empiiristä toteuttamista. Tutkimusaineisto kerättiin narratiivisin menetelmin käyttämällä eläytymismenetelmää ja haastatteluja. Aineisto on pääosin analysoitu Grounded theory -menetelmää hyödyntäen. Luku esittelee myös tutkimuksen empiiriseen toteuttamiseen liittyviä tutkimuseettisiä näkökohtia.

Tutkimustulokset (luku 5) esitellään siten, että niihin sisältyy opiskelijoiden ja opettajien kertomuksista ja haastatteluista otettuja autenttisia lainauksia. Luvussa esitellään myös keskeisten tulosten yhteenvedot. Tutkimuksen ydinkäsitteeksi muodostui yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa, jonka ympärille muodostettiin substantiivinen teoria.

Pohdintaluvussa (luku 6) muodostettua substantiivista teoriaa tarkastellaan sekä alakategorioiden että yläkategoriana olleen yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan kautta. Luvussa hahmotellaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa tiedonhakuprosessin tulosten pohjalta. Luvussa pohditaan myös sekä tutkimusprosessin ja -aineiston että substantiivisen teorian luotettavuutta. Lisäksi pohditaan sitä, miten hyvin muodostettu teoria täyttää tieteelliselle teorialle asetettavat vaatimukset ja onko muodostettu teoria malli tai teoria yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta. Lopuksi pohditaan tutkimustulosten merkitystä ja hyödynnettävyyttä sekä esitellään mahdollisia jatkotutkimusvaihtoehtoja.

1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen varsinainen tutkimustehtävä muotoutui vasta tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimuskysymyksiin liittyvä keskeinen havainto oli, että palvelutoiminnassa suoritettua harjoittelua on Suomessa tutkittu hyvin niukasti. Tämän vuoksi tutkimusmenetelmäksi valittiin Grounded theory -menetelmä, joka sopii tutkimusmenetelmäksi tilanteessa, jossa tutkittavasta asiasta ei ole paljoakaan aikaisempaa tutkimusta (Glaser & Strauss 1967). Grounded theory -menetelmässä tutkimusta tehdään keräämällä ensin aineisto, josta sitten jatkuvan vertailun menetelmällä muodostetaan ydinkategoria ja substantiivinen teoria. Vasta ydinkategoriaa muodostettaessa tutkimuskohteeseen liittyvään kirjallisuuteen, tutkimuksiin ja asiakirjoihin tutustutaan systemaattisesti (Glaser & Strauss 1967).

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset hahmottuivat siis vähitellen, kun tutkimuksen tekijä paneutui syvällisemmin aiheeseen liittyviin teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimusraportin loogisuuden ja luettavuuden kannalta sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopiskelua, ohjattua harjoittelua ja palvelutoimintaa kuvaava luku sekä tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia selvittävä luku sijoitettiin tutkimuksen alkuosaan (luvut 2 ja 3). Raunion (1999, 293, 306) mukaan laadullisen – kuten myös Grounded theory -menetelmällä tehdyn – tutkimuksen tekijällä on kuitenkin aina esiymmärrystä tutkimastaan aiheesta. Myös tässä tutkimuksessa tekijällä oli aikaisempaa ammatillista kokemusta palvelutoiminnasta.

Tutkimuksen kohteena olivat opiskelijoiden ja opettajien palvelutoiminnan ohjattuun harjoitteluun liittyvät kokemukset. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa induktiivisesti tietoa kertomusten ja haastattelujen avulla ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tehdystä ohjatusta harjoittelusta sekä tuottaa uutta käsitteistöä palvelutoiminnan harjoittelussa tapahtuvan oppimisen kuvaamiseen sekä luoda substantiivinen teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta.

Substantiivisen teorian kehittämiseksi tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa ja minkälaisia ovat näiden käsitteiden väliset suhteet?**
- 2. Miksi ja mihin tarkoitukseen opiskelijoiden ja opettajien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa toimintaa tarvitaan?**
- 3. Minkälainen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa kuvaava kokonaisrakenne muodostuu opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista?**

2 AMMATTIKORKEAKOULUN PALVELUTOIMINTA

2.1 Opiskelu ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla

”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Ammattikorkeakoulun tulee tehtäviään suorittaessaan olla erityisesti omalla alueellaan yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden oppilaitosten kanssa.” (Ammattikorkeakoululaki 2003/351, 4§, 5§, [26.8.2007]).

Laki sisältää ammattikorkeakoulun kolmijakoisen integroidun tehtävän - opetus-, tutkimus- ja kehitystyön lisäksi myös aluekehityksen. Ammattikorkeakoulujen alueellisen kehitystyön perustekijät ovat 1) alueellinen koulutustehtävä, 2) opiskelijoiden vahvat työelämäyhteydet, 3) työ- ja elinkeinoelämää palveleva tutkimus- ja kehitystyö sekä 4) palvelutoiminta. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä tulisi suunnata erityisesti alueelliseen kehittämiseen sekä pk-sektorin yritystoiminnan tukemiseen ja hyvinvointipalvelujen kehittämiseen. Syvenevässä yhteistyössä työelämän kanssa on kysymys mm. kummankin osapuolen osaamisen hyödyntämisestä ja yrityspalvelutoiminnasta. Ammattikorkeakoulu muodostaa opiskelijakeskeisen, kansainvälisen, moniammatillisen, avoimen ja joustavan, työelämä- ja projektilähtöisen sekä modernia teknologiaa hyödyntävän oppimisympäristön. Myös työelämän kehittämishankkeet ovat yhdessä työelämän kanssa luotavien asiantuntija- ja kehittämissympäristöjen kanssa merkittävästi laajentaneet perinteistä oppimisympäristöä. (Ammattikorkeakoululaki 2003/351, 4§, 5§, [26.8.2007]; Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2002/206, [28.8.2007]; Tutkintosääntö 2006, 1§, [16.2.2009].)

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutusta säätelevät useat lait, asetukset, EU-direktiivit sekä opetusministeriön ja sosiaali- ja terveysministeriön ohjeistukset. Liitteeseen 1 on koottu ammattikorkeakoulun palvelutoiminnan ohjattua harjoittelua (bioanalytiikka, fysioterapian, hoitotyö, suun terveydenhuolto, toimintaterapia) ohjaavia keskeisimpiä säädöksiä ja asiakirjoja. Monet näistä ohjeista säätelevät myös koko koulutusta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla. Laki yksityisestä terveydenhuollosta (9.2.1990/152, [26.8.2007]) sisältää yksityiseen terveyden- ja sairaanhoitoon, laboratoriotuomintaan, fysioterapiaan ja muihinkin suorituskykyä parantaviin ja ylläpitäviin toimenpiteisiin ja terapiaihin (toimintaterapia) liittyviä määräyksiä. Suuhygienistilla on valmiudet toimia suun terveydenhoitotyössä lähiesimiehenä sekä itsenäisenä ammatinharjoittajana ja yrittäjänä (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöstöstä 559/94, [28.8.2007]). Myös sosiaali- ja terveysministeriö (2000, [28.8.2007]) tukee sairaanhoitajien ja kättilöiden työskentelyä itsenäisinä ammatinharjoittajina.

Ammattikorkeakoulutusta koskeva valtakunnallinen päätösvalta ja koordinaatio kuuluvat Opetusministeriölle. Koulutusta ohjataan ministeriön ja ammattikorkeakoulujen välisin tavoite- ja tulossopimuksin. Ministeriö vahvistaa tutkintonimikkeet, koulutusohjelmat ja koulutuksen määrällisen mitoituksen. Opetussuunnitelmat hyväksyy kukin ammattikorkeakoulu itse. (Opetusministeriö 2006, 2001, [28.9.2008]). Sosiaali- ja terveysalalla koulutusohjelmakohtaiset opetussuunnitelmat perustuvat 1) terveyden edistämistä ja väestön terveysongelmiin vastaamista korostaviin terveystieteisiin tavoitteisiin ja tulevaisuudennäkymiin (esim. Sosiaali- ja terveysministeriö 2001), 2) ammatinharjoittamista koskevaan lainsäädäntöön (esim. laki: 559/1994, asetus: 564/1994, [28.8.2007]), 3) kansainvälisiin sopimuksiin ja suosituksiin (erityisesti EU-direktiiveihin, kuten 2005/36/EY, [28.9.2008]), 4) Opetusministeriön asettaman Terveysalan ammattikorkeakoulutus 2005 -työryhmän tuottamiin osaamiskuvauksiin (Opetusministeriö 2006, [28.9.2008]) sekä 5) Arene ry:n ECTS-projektin tuottamaan kompetenssiluokitteluun (Arene 2007, 30). Ammattikorkeakoulutusta ohjaavat myös ammattikorkeakoululaki (351/2003, [26.8.2007]) ja Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoululuista (352/2003, [28.8.2007]).

Tutkinto-opiskelu ammattikorkeakoulussa tähtää korkeakoulututkintoon ja käytännön ammattitaitoon. Opintoihin kuuluvat perus- ja ammattiopinnot, vapaasti valittavat opinnot, ammattitaitoa edistävä harjoittelu sekä opinnäytetyö. Koulutusohjelmien laajuus on 210–270 opintopistettä. Koulutusohjelmien tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alaisen käytännöllisten perustietojen ja -taitojen lisäksi myös riittävät teoreettiset lähtökohdat asiantuntijatehtäviin, alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen sekä valmiudet jatkuvaan koulutukseen. Tämän lisäksi koulutus antaa opiskelijalle riittävän viestintä- ja kielitaidon sekä valmiudet toimia kansainvälisissä tehtävissä. Ammattikorkeakouluopintoja järjestetään kahdeksalla eri koulutusalueella. (Opetusministeriö 2006:24, 14-15, 18, [28.9.2008].) Yksi kahdeksasta koulutusalueesta on sosiaali- terveys- ja liikunta-ala, johon kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet koulutusohjelmat kuuluivat. Kaikilla tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden opintojen laajuus on 210 opintopistettä eli seitsemän lukukautta.

Ammattikorkeakoulusta valmistuvien ammattihenkilöiden yhteistä osaamista ovat 1) asiantuntijuus, 2) johtamis- ja kehittämisaidot, 3) työelämälähtöisyys- sekä 4) yrittäjyys- ja kansainvälisyystaidot (Opetusministeriö 2006:24,14, [28.9.2008]). Koulutuksen tulee siis antaa valmiuksia näihin yhteisiin osaamisalueisiin. Opiskelutaidot ja ammatillinen kasvu - opintojen tehtävänä on kaikissa koulutusohjelmassa tukea koko koulutuksen ajan sisäisen yrittäjyyden oppimista. Tarkoituksena on vahvistaa opiskelijoiden viestintä- ja ryhmätyötaitoja sekä luoda vankka pohja vastuulliselle ja yrittäjätietoiselle työskentelylle, elinikäiselle oppimiselle ja ammatilliselle kasvulle. Joissakin koulutusohjelmissa opetussuunnitelma perustuu ongelmaperustaiseen oppimiseen eli PBL -menetelmään (Problem Based Learning), jossa opiskelija nähdään aktiivisena osallistujana, joka yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa etsii ja käyttää tietoa. Näin mahdollistetaan hyvin strukturoituneen tietoperustan muodostuminen ja perusteellinen oppiminen. (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Poikela 1998, 8.)

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opintoihin sisältyi 5–77 opintopistettä yrittäjyysopintoja. Kaikissa koulutusohjelmissa osa yrittäjyysopinnoista suoritettiin palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa. (Asteljoki & Kontio 2007, 10-17, [13.11.2008].) Liitteessä 2 kuvataan tarkemmin bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian tutkintoon johtavaa koulutusta.

2.2 Ohjattu harjoittelu

Ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta käytetään käsitteitä ohjattu harjoittelu, käytännön harjoittelu, käytännön jakso ja työharjoittelu (Heinonen 2004, 13, [13.11.2008]). Yleensä harjoittelu ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa on osa ohjattua harjoittelua, joten tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä ohjattu harjoittelu. Palvelutoiminnassa toteutettavat opinnot voivat olla myös vapaasti valittavia opintoja tai ne voivat olla osana ammattiopintoja (ks. Valkama 2005, 34).

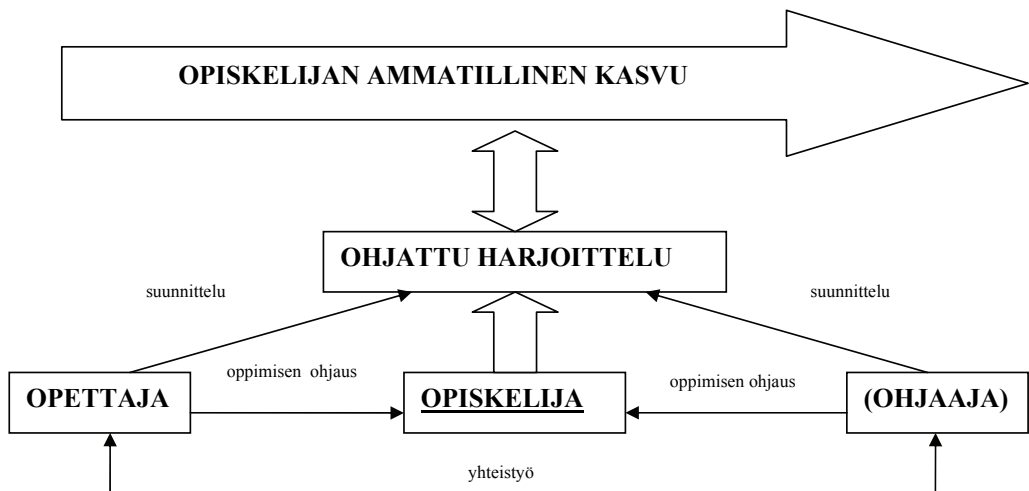
Käsitteellä työssäoppiminen käytetään toisen asteen ammatillisiin perustutkintoihin kuuluvaa työpaikoilla toteutettavaa harjoittelua, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998, 2§, [28.8.2007]). Työssäoppimisella tarkoitetaan sekä koulutuksen järjestämismuotoa että opiskelumenetelmää (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 15 §, 16 §, [26.8.2007]). Työssäoppimisen keskeiset ominaisuudet on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Työssäoppiminen koulutuksen järjestämismuotona ja opiskelumenetelmänä (mukaillen Uusitalo 2001, 22).

	Työssäoppiminen
Opiskelijan asema	Itseohjautuva, vuorovaikutteinen
Tavoitteiden asettamisen lähtökohdat	Opiskelijan tavoitteet, opetussuunnitelman tavoitteet, työympäristöstä lähtevät tavoitteet, tavoitteiden integrointi esim. työelämä projektissa
Oppimissuuntaus	Konstruktivistis-kontekstuaalinen, kokemuksellinen, yhteistoiminnallinen oppiminen
Oppimislähteet	Työ(kokemus), työympäristö, työyhteisö, materiaalit, välineet, tilanteet, keskustelu, ohjauksesta oppiminen, oppimistehtävät, projektityöskentely
Oppimismenetelmät	Toiminnasta (työstä) oppiminen, refleктоiva keskustelu, projektioppiminen, tiimioppiminen, oppimispäiväkirja, tutkielmat, raportointi
Ohjauksen kohteet	Opiskelijan tavoitteet, motiivointi, työssä oppiminen ja suunnittelu, toiminta työssä, opiskelijan kokemukset ja reflektion suuntaaminen, ammatillinen kasvu ja urasuunnittelu
Ohjauksen muodot	Tilanneohjaus (palautte työn yhteydessä), ohjauskeskustelut (yksilö-ryhmä), mentorointi, näyttö
Arvioitsijat	Työpaikkaohjaaja, muut työtoverit, opiskelija, opiskelijat, asiakkaat
Arvioinnin kohteet	Kyky asettaa tavoitteita oppimiselleen, itsesäätelytaidot, toiminta työssä, sosiaaliset taidot, opiskelijan sisäiset mallit, reflektiotaidot, kokonaisuuksien hahmottaminen

Ammattikorkeakoulussa ammattitaitoa edistävän harjoittelun tavoitteet ovat toisen asteen työssäoppimisen tavoitteita korkeammat. Työssäoppimisen muotoja ja menetelmiä voidaan kuitenkin soveltaa palvelutoiminnassa tapahtuvassa harjoittelussa. Sisältöihin palataan vielä tämän tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa (luku 3), tuloksissa (luku 5) ja pohdinnassa (luku 6).

Harjoitteluyhteistyön prosessia kuvaavaan kuvioon kaksi on sisällytetty myös ohjaajana toimiva työelämän edustaja, joka ohjatussa harjoittelussa yhdessä opettajan kanssa vastaa opiskelijoiden tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta ohjauksesta (Heinonen 2004, [13.11.2008]; Papp, Markkanen & von Bonsdorff 2003). Tutkitussa palvelutoiminnassa opettaja toimii samanaikaisesti sekä opettajana että ohjaajana, koska erillistä ohjaajaa ei ole. Taloudellinen tiedotustoimisto (TAT 2002, 2) liittyy kuvioon myös yrityksen, joka voidaan ymmärtää myös asiakkaaksi.



Kuvio 2. Harjoitteluyhteistyön prosessi (Heinonen 2004, 14, [13.11.2008]; mukailen TAT 2002, 2).

Palvelutoiminnan vahvuutena on asiakaslähtöinen työote, sillä työelämäyhteydet rakennetaan asiakkaille tarjottavien palveluiden kautta (Valkama 2005, 39). Myös muussa ohjatussa harjoittelussa asiakas-hoitajasuhde on ensiarvoisen tärkeä. Monia asiakas-hoitajasuhteeseen liittyviä asioita on mahdotonta oppia teoriatunneilla (Suikkala & Leino-Kilpi 2001; Thompson & Feeney 2004). Opiskelijat saavatkin ohjatussa harjoittelussa mahdollisuuden nähdä ja kokea erilaisia tulevaan työhönsä liittyviä asioita (Stern, Rahn & Chung 1998, 498).

Palvelutoiminnassa opiskelijan rooli poikkeaa muusta ohjatusta harjoittelusta, koska palvelutoiminnassa ei ole muuta henkilökuntaa kuin opiskelijat ja opettajat. Ohjatun harjoittelun – siis myös palvelutoiminnassa tapahtuvan harjoittelun – tavoite on tukea opiskelijan ammatillista kasvua (Heinonen 2004, 14, [13.11.2008]; TAT 2002, 2, kuvio 2).

Ohjattuun harjoitteluun liittyviä tutkimuksia selvitetään varsinaisesti luvussa 3.2, jossa esitellään tutkimusta varten tehdyn tiedonhaun tulokset. Seuraavassa palvelutoimintaa esitellään yhtenä ohjatun harjoittelun oppimisympäristönä.

2.3 Palvelutoiminta

Palvelutoiminnassa opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat opettajan ohjauksessa sosiaali- ja terveysalan palveluja. Palvelutoiminnassa asiakkaat tulevat koulun tiloihin tai opiskelijat opettajineen menevät asiakkaiden luo. Asiakkaat saavat näin pientä korvausta vastaan ohjattuna opiskelijatyönä toteutettuja palveluja. Vastaavasti opiskelijat saavat uusia opettajan ohjaamia oppimismahdollisuuksia ja opintopisteitä. (ks. Valkama 2005, 10.)

Opetushallitus (2002, [16.11.2006]) määrittelee maksullisen palvelutoiminnan: ”Maksullinen palvelutoiminta on ammattikorkeakoulujen toimintaa sellaisilla markkinoilla, joilla yritykset tarjoavat vastaavia tuotteita ja palveluja.” Maksullisella palvelutoiminnalla voidaan tarkoittaa myös työvoimapoliittista aikuiskoulutusta sekä lääninhallituksen hankkimaa ammatillista lisäkoulutusta, joita tässä tutkimuksessa ei käsitellä.

Palvelutoiminnan käsite ei ole yksiselitteinen. Opetushallitus tai -ministeriö ei ole määritellyt sitä selkeästi, vaan käsitteenmäärittely on korkeakoulukohtaista. Ohjatun harjoittelun suorittamisesta ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa ei ole varsinaista ohjetta, mutta opetusministeriö ja sosiaali- ja terveysministeriö ovat vuonna 2002 laatineet asiaa koskevan muistion. (Jääskeläinen, Partanen & Kolimaa 2002; Valkama 2005, 10). Käsite on haastava myös kansainvälisesti. Tässä tutkimuksessa etsittiin palvelutoimintaan rinnastettavia keskuksia kansainvälisestä kirjallisuudesta ja artikkeleista Medline-, Cinahl-, Eric- ja Ebsco-tietokantojen avulla ja havaittiin, että palvelutoiminnasta käytetään ainakin seuraavia käsitteitä: nurse practice centre, academically-based nursing centre, nurse managed centre, nursing centre ja community nursing centre.

Palvelutoimintaa on lähes kaikissa ammattikorkeakoulussa, joista jokainen suunnittelee sen toteutuksen itsenäisesti (Valkama 2005, 20, 23). Näin koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää esimerkiksi palvelutoiminnassa toteutettavaa ohjattua harjoittelua. Valkaman (2005) mukaan keskeisimpänä palvelutoimintamuotona on suorittaa osa ohjatusta harjoittelusta palvelutoiminnassa. Suomessa palvelutoimintaa on muillakin koulutusasteilla, kuten toisen asteen oppilaitoksissa ja aikuiskoulutuskeskuksissa. Ammattikorkeakouluissa palvelutoimintaa tehdään hyvin monilla aloilla. Sosiaali- ja terveysalan ohjattu harjoittelu palvelutoimintoineen on kuitenkin luonteeltaan erilaista kuin ammattikorkeakoulun muu ohjattu harjoittelu (ks. liite 1).

Tässä tutkimuksessa palvelutoiminnassa tehdyn ohjatun harjoittelun laajuudesta kertovat opiskelijoiden suorittamat opintopisteet ja asiakaskäynnit. Vuonna 2006 opiskelijat suorittivat ohjattuna harjoitteluna palvelutoiminnassa yhteensä 1742,5 opintopistettä, vuonna 2007 yhteensä 1656 opintopistettä ja vuonna 2008 yhteensä 1449,5 opintopistettä

(Asteljoki 2009). Valkaman (2005, 29) mukaan suomalaisten ammattikorkeakoulujen palvelutoiminnoissa suoritettiin vuosittain keskimäärin 652,5 opintopistettä. Vuonna 2006 päivittäisiä asiakkaita tutkitun ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa kävi yli 8000, vuonna 2007 asiakkaita kävi 9512 ja vuonna 2008 asiakkaita kävi 8162, joten toiminta on valtakunnallisesti laajaa. (Asteljoki 2009).

Suomalaisia selvityksiä

Suomessa ammattikorkeakoulujen palvelutoiminnoista laaditut selvitykset ja opinnäytetyöt määrittelevät omalta osaltaan palvelutoiminnan käsitettä. Suomalaisia tutkimuksia ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden palvelutoiminnasta on tehty varsin vähän. Arto -tietokannasta sosiaali- ja terveystieteiden palvelutoimintaan liittyviä artikkeleita edusti vain tutkimuksen tekijän kirjoittama artikkeli (Asteljoki 2008), kun hakusanoina olivat palvelutoiminta, sosiaali- ja terveystieteiden palvelutoiminta, opiskelijoiden työtoiminta tai oppimisyrittäminen (16.2.2009). Sen sijaan Linda -kirjastotietokannasta (16.1.2008) löytyi muutama aiheeseen liittyviä pro gradu -tasoinen opinnäytetyö. Suomessa tutkimuksen vähäisyyden vuoksi seuraavassa esitellään palvelutoimintaan liittyviä erilaisia muistioita ja opinnäytetöitä.

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian Seniorikeskuksessa harjoittelua suorittavien opiskelijoiden mukaan opiskelijat saavat palvelutoiminnassa tehdystä harjoittelusta tärkeitä ammattitaidon kehittämiseen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin sekä tulevan ammattiroolin ja ammatti-identiteetin muotoutumiseen liittyviä oppimiskokemuksia. Ammattitaidon kehittämiseen kuuluivat työn prosessien omaksuminen, teorian ja käytännön tiedon yhdistäminen ja projektityöskentely. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin kuului asiakkaiden kohtaaminen ja moniammatilliset tiimit. Ammattirooliin ja -identiteettiin kuuluivat vapaus, vastuu ja itsenäisyys, tulevan ammatin sisällön pohdinta sekä oman tyylin löytäminen ja vahvistaminen. Opiskelijoiden merkityksellisten oppimiskokemusten syntyyn vaikuttivat myös sosiaalinen, fyysinen ja henkinen oppimisympäristö. Oppimista vaikeutti mm. ohjauksen riittämättömyys ja tiedonkulun ongelmat. (Asunmaa 2003.)

Opiskelijoiden kokemusten mukaan klinikkatyöskentely Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa on itsenäistä, vastuullista, vaativaa ja yhteisvastuullista. Opiskeluilmapiiri koetaan tärkeäksi. (Merilahti 2000.) Yli-Junnila (2003) on lisensiaattitutkimuksessaan tutkinut suuhygienistiopiskelijoiden reflektion käyttöä asiantuntijuuden kehityksessä. Tutkimusaiheeseen sisältyi myös suun terveydenhuollon palvelutoimintaan liittyvä harjoittelu. Yli-Junnilan (2003) tutkimuksessa ehdotetaan ammattikorkeakoulun palvelutoiminnan ohjauksen lisäämistä, ryhmäprosessien ja tiimityön kehittämistä sekä harjoittelun monipuolistamista.

Palvelutoimintaan rinnastettavassa Terveystieteiden koulussa sairaanhoitajaopiskelijat saivat kokemusta terveyden liittyvien asioiden opettamisesta lapsille. Terveystieteiden koulussa lapset oppivat leikin avulla terveyden liittyviä asioita. Terveystieteiden koulusta tehdyn tutkimuksen

(Asteljoki 1999) mukaan Terveyskoulu edisti sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjaustaitojen kehittymistä.

Palvelutoimintaa on käsitelty ammatinkorkeakoulujen opiskelijoiden omissa opinnäytetöissä. Esimerkiksi Turun ammattikorkeakoulussa Hopponen, Ikonen ja Katajainen (1999) kuvasivat laboratoriohoitajaopiskelijoiden palvelutoimintaa osana Turun kaupungin sosiaalikeskuksen Tyky -projektia. Korhonen, Larkela, Makkonen, Mäkinen ja Toivonen (2003) tutkivat palvelutoiminnan asiakastyytyväisyyttä ja Koskinen ja Ruoho (2004) suuhygienistiopiskelijaa tupakoivan asiakkaan tukena palvelutoiminnassa.

Opetusministeriö ja sosiaali- ja terveysministeriö ovat tehneet kvantitatiivisen selvityksen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnasta. Selvityksen mukaan suuri osa Suomessa sosiaali- ja terveysalan koulutusta järjestävistä ammattikorkeakouluista järjesti myös alan palvelutoimintaa. Useimmiten palvelut olivat fysioterapiapalveluja, kuten kuntokartoituksia, hierontaa, hoitoja ja neuvontaa. Myös hoitotyön tutkimuksia ja hoitoja, kuten terveydentilan seurantaa ja kartoitusta ja verenpaineen mittausta tarjottiin. Lisäksi annettiin laboratorio-, röntgen- ja silmätutkimuksia sekä jalkahoitoja. Palvelutoimintana tarjottiin myös erilaista virkistys- ja päivätoimintaa sekä omaishoitajien työtä helpottavaa päivähoitoa. Ympäri vuorokautista hoitoa tarjottiin kahdessa koulussa. Ammattikorkeakoulujen tarjoama avohoito käsitti virkistys- ja päivätoimintaa, koti- ja laitospäivähoitoa, vastaanottoa, koulutusta, tutkimus- ja kehitystoimintaa sekä päivähoitoa. (Jääskeläinen, Partanen & Kolimaa 2002; Kuivalainen 2000.)

Selvityksen mukaan ammattikorkeakoulun opettajat toimivat opiskelijoiden ohjaajina ja joissakin kouluissa oli palkattu ohjausta varten lisähenkilökuntaa. Opettajat vastasivat myös käytännön järjestelyistä ja palveluiden laadusta. Ammattikorkeakoulut tekivät yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköiden kanssa. Sosiaali- ja terveydenhuolto lähetti esimerkiksi asiakkaita ammattikorkeakouluun (lähetekäytäntö) tai yhteistyö oli työntekijävaihtoa, konsultaatiota, palvelutoiminnan suunnittelua, tilojen yhteiskäyttöä, projekteja ja ryhmätoiminnan pitämistä. Kaikissa ammattikorkeakouluissa palvelut sisältyivät opetussuunnitelmaan. Palvelutoiminnan perustamisen syinä olivat opetussisältöjen rikastuttaminen ja syventäminen, käytännön harjoittelupaikkojen vähyys, tarjottavien palveluiden tarve paikkakunnalla ja harjoittelusta aiheutuneet kustannukset. (Jääskeläinen, Partanen & Kolimaa 2002; Kuivalainen 2000.)

Valkama (2005, 20) tutkimuksen mukaan palvelutoimintaa järjestetään 86 %:ssa (1999 / 80 %) Suomen ammattikorkeakouluissa, joten palvelutoiminta on keskeinen toimintamuoto sosiaali- ja terveysalalla ammattikorkeakouluissa. Palvelutoiminnan tavoitteena on mielekkäiden ja monipuolisten oppimiskokemusten tarjoaminen, teorian ja käytännön yhteensovittaminen, alueellisten hyvinvointipalveluiden tuottaminen sekä koulutuksen työelämäläheisyyden kehittäminen. ”Perinteisten palveluiden” rinnalle on tullut moniammatillisia palveluita ja yhteistoiminnallista oppimista. Keskeisiä alueita ovat myös yrittäjyyden oppiminen, alueellinen vaikuttavuus ja innovatiivisten hyvinvointipalveluiden tuottaminen. Tutkimuksen mukaan palvelutoiminta on tullut itsenäisemmäksi ja tavoitteellisemmäksi. Palvelutoiminnan yhteistyötahoja ovat perusterveydenhuolto, vanhustenhuolto, erikoissairaanhoito, järjestöt ja säätiöt sekä yritykset. Haasteina ovat

palvelutuotteiden ja toimintamallien kehittäminen, ammattikorkeakoulupedagogiikkaan liittyvät tavoitteet, yritysajatus, yhteistyö, verkostoituminen ja rahoitus sekä palvelutoiminnan käsitteistön ja toimintamahdollisuuksien yhtenäistäminen valtakunnallisesti.

Valkaman (2005, 20-25, 27, 29) mukaan ammattikorkeakoulun palvelutoiminta on vähitellen valtakunnallisesti lisääntynyt ammattikorkeakoulutuksen olemassaolon aikana. Palvelutoimintaa on joissakin ammattikorkeakouluissa ollut jo toisen asteen koulutuksen tai väliaikaisen ammattikorkeakoulun aikana ennen ammattikorkeakoulun vakinaistamista. Voimakkaimmin palvelutoiminta on kehittynyt vuosina 1996–1997 ja 2000–2001. Eniten on kehittynyt palvelutoiminnan sisältö. Yleensä palvelutoiminta on aloitettu yhdessä koulutusohjelmassa. Usean koulutusohjelman mukaantulo on lisännyt palvelutarjontaa. Laajinta palvelutoimintaa on valtakunnallisesti suuruusjärjestyksessä hoitotyön, fysioterapian, sosiaalialan, toimintaterapian, suun terveydenhuollon, jalkaterapian ja bioanalytiikan koulutusohjelmissä. Myös opiskelija- ja ohjaajamäärät ovat valtakunnallisesti lisääntyneet. Opiskelijat suorittivat vuodessa keskimäärin 435 opintoviikkoa (= 652,5 opintopistettä). Vaihteluväli oli laaja (150–1599 opintopistettä). Suurin osa maamme sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnoista on organisoitunut koulutusohjelmien alaisuuteen. Palvelutoiminnan toiminta-ajatukseseen kuuluu ajatus opiskelijoiden oppimisesta, hyvinvointipalveluiden tuottamisesta ja työelämäkäyttöisyyden kehittämisestä. Keskeisenä tehtävänä on hyvien oppimiskokemusten ja oppimisympäristön tarjoaminen.

Suomessa tehtyjen palvelutoimintaa käsittelevien selvitysten yhteenvedona voidaan todeta, että palvelutoiminnoissa korostuvat yhteistoiminnalliset työmuodot. Toimintaa on lähes joka ammattikorkeakoulussa, joissa toiminta kuuluu opetussuunnitelmaan ja palvelutoimintaa tehdään yleensä ohjatun harjoittelun jaksolla. Palvelutoiminta on koko ajan laajentunut ja monipuolistunut. Palvelutoiminnassa opitaan ammatillisuutta sekä teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä tulevaan työhön kuuluvia tehtäviä. Myös yritysajatuksen oppiminen ja työelämäyhteydet koetaan tärkeiksi. Palvelutoiminnassa suoritettu harjoittelu koettiin itsenäiseksi, vastuulliseksi ja vaativaksi. Näihin selvityksiin palataan tämän tutkimuksen pohdinnassa (luku 6).

Suomalaiset tutkimukset, samoin kuin koko luku kaksi, määrittelevät omalta osaltaan palvelutoiminnan käsitettä. Tarkoituksena on tutkia ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa toimintaa opiskelijoiden ja opettajien kokemana. Tämä on siis se ilmiö, jota tutkitaan palvelutoimintakontekstissa. Seuraavassa luvussa kuvataan tutkimuksen tieteenfilosofisia sitoumuksia, paradigmaa ja teoreettisia valintoja. Näin pyritään rajaamaan ja määrittelemään tutkimuksen tarkoitusta. Luku aloitetaan tiedonhakuprosessin kuvaamisella.

3 TUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Tiedonhakuprosessi

Tutkimusta varten tehtiin kirjallisuushaku Arto-, Cinahl-, Medline-, Ebsco- ja Eric-tietokannoista. Valitut tietokannat edustavat kotimaista tai kansainvälisiä kasvatus- ja koulutusalan sekä hoitotieteen ja sen lähitieteiden viite- ja lehtitietokantoja. Kirjallisuushaun perusteella havaittiin, että palvelutoiminnasta käytetään kansainvälisesti seuraavia käsitteitä: nurse practice centre/center, academically-based nursing centre/center, nurse managed centre/center, nursing centre/center ja community nursing centre/center.

Haku osoitti, ettei Suomessa ole juurikaan tutkittu palvelutoimintaa. Sen sijaan esimerkiksi Yhdysvalloissa toimintaa on tutkittu runsaasti. Suomalaisen tutkimuksen vähäisyys on yllättävää, koska lähes kaikissa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa (86 %) on sosiaali- ja terveysalan palvelutoimintaa. (Valkama 2005.) Yhdysvalloissa keskuksia on runsaasti, jolloin voidaan päätellä, että keskusten suuri määrä on myös lisännyt tutkimustoimintaa. Yhdysvalloissa tutkimus on alusta asti kuulunut kiinteästi keskusten toimintaan (Malugan 2000, [18.2.2008]). Palvelutoimintaa koskevia kansainvälisiä artikkeleita esitellään rajavyöhyketoimintaa ja kansainvälisiä keskuksia käsittelevässä luvussa (luku 3.4).

Toinen kirjallisuushaku tehtiin yrittäjyyteen, yhteisöllisyyteen ja ohjattuun harjoitteluun liittyen. Tiedonhaku tehtiin ensimmäisen kerran jo ydinkäsitettä - yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa - muodostettaessa. Tavoitteena oli löytää yrittäjyyden, yhteistoiminnallisuuden ja ohjatun harjoittelun yhtymäkohtia, sillä yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa toteutui ohjatun harjoittelujakson aikana. Hakusanoina käytettiin käsitteitä enterprise education, entrepreneurship education, entrepreneurial education, enterprising education, social constructivism, boundary crossing, cooperative learning, collaborative learning, experiential learning, situated learning, problem based learning, project learning, learning environment, clinical learning sekä vastaavia suomenkielisiä termejä.

Tiedonhakua jatkettiin yhdistämällä käsitteitä termeihin student, teacher ja client ja patient. Esimerkki hakutermien tuottamista tuloksista sekä esimerkki yhdistelmähausta (16.1.2008, päivitetty 24.9.2008) on kuvattu liitteissä 3 ja 4. Viimeisessä haussa (15.6.2009) samoilla hakusanoilla tehtiin haku EconLit -viitetietokannasta (Ebsco), joka on American Economic Associationin tuottama taloustieteellisen tutkimuksen tietokanta. Viimeinen haku tuotti osittain samoja tuloksia kuin aikaisemmat tietokannatkin.

Hakusanat liittyvät yrittäjyyskasvatukseen, yrittäjämäiseen oppimiseen, yrittäjyyteen liiketoimintana, yrittäjyysosaamiseen, -valmiuksiin ja -kompetenssiin, sosiaaliseen konstruktivismiin, rajavyöhyketoimintaan sekä yhteistoiminnalliseen, yhteisölliseen, kokemukselliseen ja kontekstuaaliseen oppimiseen. Vastaavasti haku kohdistettiin myös ongelmaperustaiseen ja projektioppimiseen, oppimisympäristöön, ohjattuun harjoitteluun,

opiskelijaan, opettajaan, asiakkaaseen sekä potilaaseen liittyviin tekijöihin. Hakusanat olivat yrittäjämäiseen ja yhteistoiminnalliseen toimintatapaan sisältyviä keskeisiä käsitteitä, jotka olivat tutkimuksen kannalta oleellisia. Keskeisin tiedonhaku kohdistui termeihin enterprise education, entrepreneurship education, entrepreneurial education ja enterprising education. Perushaussa näihin termeihin liittyviä osumia saatiin yhteensä 14 101 (päivitetty 24.9.2008). Suurin osa osumista saatiin Cinahl Ovid -tietokannasta käsitteillä entrepreneurial education ja enterprising education.

Liitteen 5 taulukkoon on koottu tiedonhaun tuloksena saadut tutkimusraportit ja -artikkelit (1999–2008), joissa on kartoitettu yrittäjyyteen, yhteistoiminnallisiin menetelmiin ja ohjattuun harjoitteluun liittyviä asioita sekä käsitteiden yhtymäkohtia. Taulukkoon on kerätty tiedot tutkijasta tai tutkijoista, julkaisuvuodesta ja -lähteestä, maasta, jossa tutkimus on tehty, tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimusaineistosta, tutkimusmenetelmistä ja keskeisistä tuloksista. Tarkemmat tiedot julkaisulähteestä ilmenevät lähdeluettelosta.

Yrittäjämäiseen yhteistoiminnalliseen toimintaan liittyviä tutkimusraportteja ja -artikkeleita kertyi yhteensä 48. Raporteista ja artikkeleista suomalaisia on 20 ja kansainvälisiä on 28. Suurin osa kansainvälisistä tutkimuksista on tehty Iso-Britanniasta. Eniten (35) raporteissa ja artikkeleissa on kansainvälisissä lehdissä ilmestyneitä tutkimuksia. Mukana on myös kuusi väitöskirja- ja kaksi lisensiaatintutkimusta sekä kaksi opetusministeriön ja kaksi yliopiston omaa julkaisua sekä yksi ammattikorkeakoulun oma julkaisu. Tietokantahaussa pyrittiin kattavaan tulokseen, mutta havaittiin, että useat keskeiset aiheeseen liittyvät tutkimukset jäivät haun ulkopuolelle. Osittain tämä voi johtua siitä, että haun piiriin rajattiin kuuluvaksi vain tarkastetut (peer reviewed journals) tekstit (1999-2008), joissa oli tiedot tutkijasta tai tutkijoista, julkaisuvuodesta ja -lähteestä, maasta, jossa tutkimus on tehty, tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimusaineistosta, tutkimusmenetelmistä ja keskeisistä tuloksista. Tietokantojen käyttöliitymät ja kattavuus on vuosien varrella muuttunut, joten hakujen toistettavuus on hankalaa. Haut tehtiin pääasiallisesti vuonna 2008. Tavoitteena oli löytää yrittäjyyden, yhteistoiminnallisuuden ja ohjatun harjoittelun yhtymäkohtia. Tämä kriteeri todennäköisesti rajasi myös hakua liikaa, koska haku kohdistui myös ohjattuun harjoitteluun sosiaali- ja terveysalalla.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kuitenkin melko runsaasti haun ulkopuolisia tutkimuksia. Tämä ristiriita on voinut aiheuttaa sen, että hakuun sisältyvät tutkimukset korostuivat ja muut keskeiset tutkimukset jäivät vähemmälle huomiolle, vaikka niiden arvo lopullisessa raportissa ja teorianmuodostuksessa oli tärkeä. Tämä on saattanut vaikeuttaa raportoinnin loogisuutta. Toisaalta tutkimusta tehdessä ja raportoidessa havaittiin, etteivät hakuun sisältyvät tutkimukset riitä kuvaamaan tutkimuksen aihealuetta. Näin muut tutkimukset täydensivät merkittävästi tiedonhakua.

Yrittäjyyden, yhteistoiminnallisuuden ja ohjatun harjoittelun yhtymäkohtiin suunnatussa tiedonhaussa kävi ilmi, että kyseisiä asioista on tutkittu sekä yhdessä että erikseen. Ohjattua harjoittelua ja yhteistoiminnallisuutta on tutkittu yhdessä. Myös yrittäjyyttä ja yhteistoiminnallisuutta on tutkittu yhdessä. Sen sijaan ohjatusta harjoittelusta ja yrittäjyydestä löytyi maininta vain kahdesta haun piiriin kuuluvasta tutkimuksesta. Seuraavassa analysoidaan nämä tiedonhaun tuloksena kerätyt tutkimusraportit ja -artikkelit.

Osittain ohjattuun harjoittelun liittyviä tutkimusraportteja ja -artikkeleja kuvattiin jo edellisessä luvussa (2.2).

Aluksi esitetään erikseen yrittäjyyskasvatukseen, yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattuun harjoitteluun liittyvät tutkimukset. Tämän jälkeen tuodaan esille 1) yrittäjyyskasvatukseen ja yhteistoiminnallisuuteen, 2) yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattuun harjoitteluun sekä 3) yrittäjyyskasvatukseen ja ohjattu harjoitteluun liittyvät tutkimukset. Lopuksi esitellään tiedonhaun tuloksena löytyneet yrittäjyyskasvatukseen, yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattu harjoitteluun liittyvät tutkimukset. Tiedonhaun tuloksiin palataan tutkimuksen pohdintaluvussa (luku 6).

3.2 Tiedonhaun tulosten analyysi

Yrittäjyyskasvatus

Kivelän (2002) mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan ovat myönteisiä. Yrittäjyyttä ja yrittäjiä arvostetaan. Pihkalan (2008) mukaan ammattikorkeakoulussa tradenomeiksi, restonomeiksi ja sairaanhoitajiksi opiskelevat pitivät yrittäjyyskoulutusta tärkeänä osana opintojaan. Koulutuksen havaittiin yleisellä tasolla lisäävän opiskelijoiden tietoa yrittäjyydestä, vaikka koulutus ei lisännyt heidän luottamustaan omiin yrittäjyyskykyihin. Epävarmuutta aiheuttivat yrittäjyysopintojen ylimitoidut tavoitteet, yrittäjäksi kannustamisen puute sekä yrittäjyysopintojen laatu ja opintojen ajoitus. Tulosten mukaan on kuitenkin perusteltua liittää koulutukseen yrittäjyysopintoja.

Joutsen-Onnelan (2003) tutkimuksen mukaan sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijat eivät kuitenkaan ryhdy yrittäjiksi, koska yrittäminen koetaan liian isona riskinä. Naispuolisilla henkilöillä on naisten arvomaailma, jossa kollektiiviset ja tunnepitoiset arvot ovat tärkeitä. Yrittäjyys koetaan uhkana turvallisuudelle ja sisäiselle sopusoinnulle. Miespuoliset henkilöt korostavat naisia enemmän suoriutumiseen liittyviä arvoja. Miesten rooli liitetäänkin enemmän tehtäväkeskeisyyteen.

Yrittäjyyden oppiminen, opiskelu ja opettaminen ovat kirjallisuuden ja tutkimusten mukaan todettu haastavaksi tehtäväksi. Joskus jopa ajateltiin, ettei yrittäjyyttä voi opettaa, sillä väitteen taustalla vaikutti tutkimusperinne, jossa yrittäjyyttä pidettiin yksilön henkilökohtaisena, synnynnäisenä ja muuttumattomana ominaisuutena. Nykyisin monet tutkijat näkevät, että yrittäjyyskasvatuksen laiminlyönti on yhteydessä vanhaan koulutuskulttuuriin, jossa yrittäjyys oli pitkään täysin ”kirjoittamaton lehti”. Nykyisin käsitykset ovat muuttuneet, sillä nykyään kysytään, miten yrittäjyyttä voidaan parhaiten oppia ja opettaa? Yrittäjyyttä voidaan tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella opettaa lisäämällä osaamista (art) ja tietoa (science) sekä ihmisen käyttäytymiseen vaikuttamalla. (Jones 2006; Jones & Iredale 2006; Nurmi & Paasio 2007; Paasio, Nurmi & Heinonen 2005; Pittaway & Hannon 2008; Rae & Carswell 2000.)

Yrittäjyyteen liittyvien asioiden opettaminen on opettajille uusi asia. Opettajien kokemukset ja tiedot yrittäjyyteen liittyvistä asioista voivat olla hyvin rajoittuneita ja he voivat suhtautua yrittäjyyskasvatukseen epäillen. Opettajille olisikin tutkimusten mukaan tarjottava mahdollisuus yrittäjyyttä käsittelevään perus- ja täydennyskoulutukseen. (Hytti & O’Gorman 2004.)

Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten (Solomon 2007) mukaan yrittäjyyskasvatuksen opetuksessa käytetään nykyisin (2004–2005) entistä enemmän kysely- (60 %) ja keskustelumenetelmiä (52 %). Opetuksessa sovelletaan yhä enemmän myös tietotekniikkaa. Toisaalta esimerkiksi liiketoimintasuunnitelmia tehdään edelleen myös perinteisin opetusmenetelmin (57 %). Jonkin verran käytetään myös kokemuksellisia opetusmenetelmiä (McKeownin, Millmanin, Sursanin, Smithin ja Martinin 2006.) Jonesin (2006) mukaan yrittäjämäistä oppimista ja opettamista voidaan hyvin liittää normaaliin traditionaaliseen opetukseen.

Heinosen ja Akolan (2007, 16, 22) mukaan yrittäjämäistä oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa tarkastellaan moniulotteisesti erilaisia yrittäjämäisen oppimisen menetelmiä. Heidän Euroopasta keräämänsä aineiston mukaan yrittäjämäisessä oppimisessä käytettiin eniten ryhmätyömenetelmiä (75,4 %) sekä palautteeseen ja tukeen liittyviä menetelmiä (50,8 %). Toiminnallisia menetelmiä käytettiin 29,2 %. Myös perinteisiä opetusmenetelmiä (58,5 %) käytettiin edelleen. Heinosen (2007) tutkimuksen mukaan perinteinen luento on kuitenkin huono tapa opettaa organisaatioyrittäjyyttä. Sitä vastoin hän suosittelee taustoiltaan erilaisista opiskelijoista muodostettujen opintoryhmien perustamista yliopistoon, koska ryhmät edistävät erityisesti organisaatioyrittäjyyden oppimista.

Myös Hytti ja O’Gorman (2004) tutkivat yrittäjyyden opetusta neljässä Euroopan maassa (Itävalta, Irlanti, Iso-Britannia, Suomi), joista he keräsivät yhteensä 50 yrittäjämäisen oppimisen ohjelmaa. Tutkimuksessa identifioitiin kahdeksan erilaista menetelmää, joilla yrittäjyyttä opetettiin. Näitä olivat perinteinen luento, yritysten simulointi, työpajat, neuvonta ja mentorointi, yritysvierailut, yritysten perustaminen, pelit sekä käytännön harjoittelu. Tutkimuksessa havaittiin, että tehokkaan yrittäjämäistä oppimista edistävän oppimisympäristön luomiseen tarvitaan erityisesti aktivoivien opetusmenetelmien käyttöä, jotka kuitenkin helposti kuormittavat sekä opiskelijoita että opettajia. Tämänkin tutkimuksen mukaan ohjaajien ja opettajien kouluttamista pidettiin tärkeänä. Tutkijat havaitsivat myös, että koulun positiivinen kulttuuri ja arvostus yrittäjyyttä kohtaan vaikuttivat enemmän opiskelijoiden oppimiseen kuin yksittäisen opettajan arvot, asenteet ja taidot.

Vastaavia tuloksia on saanut myös Paajanen (2001), joka tutki väitöskirjassaan mm. ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien yrittäjyyden opetuksessa käyttämiä oppimistapoja. Tulokset osoittivat, että parhaissa yrittäjyyskasvatuksen menetelmissä korostui toiminta ja kokemus. Paajanen mukaan parhaimmiksi menetelmiksi osoittautuivat erilaiset työelämän projektit, opiskelijoiden omat liiketoimet, harjoittelu, luova ongelmanratkaisu ja ongelmaperustainen oppiminen. Paajanen havaitsi, että perinteinen luokkahuoneopetus on edelleen hallitsevassa asemassa ja että erilaisten

työelämäkontekstiin liittyvien menetelmien käyttö oli melko vähäistä. Opetusmenetelmät olivat edelleen yksipuolisia ja oppiainerajat ylittävä opetus vähäistä. Opetuksen painopiste oli edelleen erilaisten tietojen ja taitojen kehittämisessä asenteen, motivaation ja tahdon kehittämisen jäädessä vähemmälle.

Tutkiessaan opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteitä ja niiden muutoksia yritysprojektin aikana Leskinen (1999, 294–298) havaitsi, että yrittäjyysopetuksen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Myös kurssien tavoitteiden tulisi olla realistisia. Tulosten mukaan tutkimukseen kuulunut yritysprojekti ei kaikilta osin saavuttanut sille asetettuja tavoitteita. Tähän vaikuttivat mm. se, että kaikilla opiskelijoilla ei ollut motivaatiota eikä valmiuksia yrityksen perustamiseen ja hoitamiseen. Tästä syystä yritysprojekti oli heille vain pakollinen oppikurssi. Opettajat eivät pystyneet tarpeeksi tukemaan ja auttamaan kaikkia opiskelijoita. Näin projekti muodostui ”kouluyrittäjyydeksi, jonka päämääränä oli väkisin saada pystyyn yrityksiä, ilman todellista visiointia, toimintaa, autonomiaa ja interaktiota sekä niiden välistä toimivaa vuorovaikutusta.” Yritysprojekti pyrki kuitenkin tuomaan opiskelijat ja opettajat ulos perinteisestä luokkahuoneesta, vaikka vanha opetusperinne varjostikin oppimista.

Yrittäjyyskasvatus opetussisältönä tulisivin nivoutua kiinteään työelämäyhteistyöhön ja erilaisiin oppimisympäristöihin. Opetuksessa tulisi käyttää innovatiivisia menetelmiä. Toisaalta työelämäyhteydet ja innovatiivisuus tekevät opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta opettajalle työlää. Opetussuunnitelma ei aina joustaa ja opetuksessa hyödynnettävää yritys yhteistyötä on vaikea toteuttaa. (Smith, Collins & Hannon 2006.) Myös Paajanen (2001) havaitsi, että oppiainerajoja ylittävää opetusta käytettiin yrittäjyyskasvatuksessa vielä vähän. Toisaalta tällainen yhteinen innovatiivinen ”todellisessa” kontekstissa tapahtuva toiminta on kaikille osapuolille palkitseva kokemus (Heinonen 2007; Heinonen & Akola 2007). Yrittäjyyskasvatusta ei Seikkula-Leinonkaan (2006) mukaan ole opetussuunnitelmatyössä riittävästi huomioitu. Yrittäjyyskasvatukseen on herätty, mutta yrittäjyyskasvatuksen heikko tuntemus ja opetussuunnitelmauudistukseen kohdistuvat negatiiviset asenteet haittaavat yrittäjyyskasvatuksen kehittymistä.

Oppilaitos ja opettajat tukevat parhaiten yrittäjämäistä oppimista rakentamalla sitä tukevia oppimisympäristöjä sekä valikoimalla sopivia tapoja opettaa. Keskeisemmät haasteet liittyvät oppimistilanteen kytkemiseen ”aitoon todellisuuteen”, yrityskulttuurin huomioon ottamiseen ja yrittäjämäisen pedagogiikan soveltamiseen. Opettajan tulisi toimia oppaana ja partnerina auttaen eritavoin oppivia opiskelijoita oppimaan ja hyödyntämään kykyjään.

Tutkimusten mukaan yrittäjyyden opetusta ei kannata sijoittaa liian aikaiseen opiskeluvaiheeseen, esimerkiksi ensimmäiseen yliopistovuoteen, jolloin opiskelijat eivät ole vielä valmiita yrittäjyyden haasteisiin, eikä aikainen aloittaminen Mentoerin ja Friedrichin (2007) tutkimusten mukaan lisää opiskelijoiden myönteistä suhtautumista yrittäjyyteen (ks. myös Pihkala 2008). Mc Keown, Millman, Sursani, Smith & Martin (2006) kartoittivat tutkimuksessaan yrittäjyyskasvatuksen toteutumista Iso-Britannian yliopistoissa. He havaitsivat, että yrittäjyyskasvatuksen tarjonta vaihtelee eri yliopistoissa ja että sitä tarjotaan eniten jatko-opiskelijoille.

Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseksi on kehitetty joitakin malleja. Heinonen ja Akola (2007) tosin toteavat, ettei yrittäjämäiseen oppimiseen liittyvässä kirjallisuudessa käsitellä paljoakaan varsinaisia yrittäjämäisen oppimisen malleja. He kuitenkin loivat tutkimustulostensa perusteella yrittäjyyskoulutusohjelmien suunnitteluun tarkoitetun mallin. Malli koostuu sekä rakenteellisista (tavoitteet, osallistujat, sisältö, kesto, aikataulu) että prosessuaalisista (oppimismenetelmät, opetusmateriaali, eri toimijoiden rooli) elementeistä. Keskeistä on yrittäjyyden oppiminen yritystä vastaavassa ”todellisessa” ympäristössä. Rae ja Carswell (2000) esittävät käsitteellisen mallin yrittäjämäisestä oppimisesta. Sen mukaan yrittäjät hyötyvät eniten, jos opetus painottuu heidän henkilökohtaiseen kehitykseensä. Mallin keskeisinä elementteinä ovat käyttäytymiseen liittyvät tekijät. Tavoitteena on, että yrittäjä luottaa ja uskoo itseensä sekä tarttuu ympäröiviin mahdollisuuksiin. Tähän päästään parhaiten yhteistoiminnallisen kokemusoppimisen kautta.

Leskinen (1999) esittää yrittäjyyskasvatuksen oppimiseen oman neliapila-mallinsa. Se koostuu visiosta, autonomiasta, toiminnasta sekä interaktiosta ja riskistä. Mallin kaikkien osien on oltava tasapainossa. Visioinnilla tarkoitetaan kykyä uudistua ja nähdä mahdollisuuksia. Toiminta sisältää visioiden toteuttamisen, sillä ilman toimintaa visiot eivät toteudu ja ilman visioita toiminta on päämäärätöntä. Autonomia tarkoittaa kykyä selviytyä omatoimisesti. Lisäksi tarvitaan vuorovaikutustaitoja (interaktio) ja kykyä verkostoitua. Toteutuessaan tekijät luovat menestystä. Leskisen mukaan riskinhallinta on yrittäjyyskasvatuksen ydin. Riski suurenee, mikäli kaikki mallin osat eivät ole tasapainossa keskenään.

Vastaavasti yrittäjänä toimivan henkilön on tutkimusten mukaan todettu oppivan ja kasvavan henkisesti erityisesti kriittisten kokemusten kautta. Mentoreiden on havaittu auttavan yrittäjiä tulkitsemaan kriittisiä tapahtumia oppimiskokemuksina. (Cope & Watts 2000.) Keskeistä oppimisessa on kokemuksellinen yhteistoiminnallisuus. Toisaalta tavoitteena on myös itseluottamuksen lisääntyminen. (Rae & Carswell 2000.) Copen (2003) mukaan yrittäjä oppii työskentelemällä yrityksessään ja käyttämällä hyväkseen kriittistä sisäistä reflektointia.

Yhteistoiminnallisuus

Yhteistoiminnallisella oppimisella on havaittu olevan merkittävää vaikutusta sairaanhoitajaopiskelijoiden kriittisen ajattelun kehitykseen (Daodee, Crabtree & Vandenberghe 2006; Khosravani, Manoochehri & Memarian 2005). Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallisin menetelmin opiskelleet ovat myös ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidoissaan muilla tavoilla opiskelleita parempia (Baumberger-Henry 2005). Yhteistoiminnallisen oppimisen helpottamiseksi Loke ja Chow (2007) käyttivät tutkimuksessaan vertaistutoreita. Sairaanhoitajaopiskelijat kokivat vertaistutoroinnin enimmäkseen positiiviseksi asiaksi, vaikka toisaalta tutorin ja tutoroitavan erilaiset oppimistyylit ja aikataulut välillä vaikeuttivat oppimista. Oppimisen suunnitteluun ja organisointiin tuleekin varata aikaa.

Kliinisten taitojen havaittiin kehittyvän merkittävästi, kun lääketieteen ja sairaanhoidon opiskelijoille annettiin yhteisopetusta. Erityisesti pienryhmäkeskustelut arvioitiin oppimisen kannalta myönteisiksi. Yhteisopetus myös lisäsi kokemuksellisen oppimisen arvostusta. (Tucker, Wakefield, Boggis, Lawson, Roberts & Gooch 2003.) Molemmat ammattiryhmät kokivat, että heiltä vaadittiin korkeatasoista ja monipuolista tietoa (Smeby & Vågan 2008). Asantin (2002) mukaan asiantuntijaorganisaatioissa tarvitaan tutkijoiden ja muiden toimijoiden välistä monimuotoista ja vaihtelevaa yhteistoimintaa. Tämä edellyttää joustavia työskentelytapoja ja taitoa reagoida muuttuviin tilanteisiin. Lisäksi tarvitaan kykyä sopeutua erilaisiin ryhmiin sekä halua sitoutua ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. Paukkusen, Tossavaisen ja Turusen (2003) tutkimuksessa tuli esille, että sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat pitivät sosiaalisia oppimisprosesseja tarpeellisina yhteistyöosaamisensa edistämiseksi. Erityisesti moniammatilliset refleksiiviset ryhmätyömenetelmät edistivät yhteistyön oppimista. Tutkimuksessa haastateltiin sosiaalikasvattaja-, sosiaalihoitaja-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoita.

Pollardin, Mierssin ja Gilchristin (2004) mukaan useimmat sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat arvioivat vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojaan hyviksi. He asennoituvat myönteisesti myös ammattien väliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Toisaalta kliinisen laboratoriotieteiden opiskelijoiden asenteet tiimityötä kohtaan eivät eronneet, jos kurssi toteutettiin yhteistoiminnallisilla tai yksilöllisillä menetelmillä (Laatsch, Britton, Keating, Kirchner, Lehman, Madsen-Myers, Milson, Otto & Spence 2005).

Edellä esitettyjen tutkimusten mukaan jo opiskeluvaiheessa toteutunut sosiaali- ja terveystieteiden moniammatillisuuden ja yhteistoiminnallisuuden oppiminen auttaa myös myöhempiä yhteistyöosaamista. Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö edistää opiskelijoiden ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen oppimista, kriittisen ajattelun kehittämistä ja ammatillista kasvua. Nämä tutkimukset puoltavat yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöä opetuksessa. Yhteistoiminnalliset menetelmät on havaittu tehokkaiksi erityisesti yrittäjyyden opetuksessa (esim. Jones & Iredale 2006; Mc Keown, Millman, Sursani, Smith & Martin 2006), sillä myös yrittäjyyden opiskelun keskiössä on yhteinen toiminta ja tekeminen.

Ohjattu harjoittelu

Ohjattua harjoittelua käsittelevistä tutkimuksista käy ilmi, että sairaalaosastolla sairaanhoitajaopiskelijoiden henkilökunnalta saama ohjaus vaikutti oppimisympäristön laatuun (Saarikoski & Leino-Kilpi 1999). Oinosen tutkimuksen (2000) mukaan harjoittelun ohjaus edisti hoitotyön oppimista, sen käsitteellistämistä ja opiskelijoiden asiantuntijuuteen kasvua. Opiskelun alussa ohjaus loi opiskelijoille turvallisuuden tunnetta, opiskelun keskivaiheilla harjoittelun ohjauksella annettiin tilaa opiskelijoille ja opiskelun loppuvaiheessa ohjaus auttoi opiskelijaa hoitotyön olemuksen ymmärtämisessä. Ohjaaja oli tärkeässä asemassa oppimisen ja ammatillisen kasvun tukijana sekä oppimisen arvioijana. Myös Kilcullenin (2007) tutkimuksen mukaan ohjaaja on sairaanhoitajaopiskelijoiden

mielestä tärkeässä asemassa kliinisessä harjoittelussa. Hän tukee oppimista ja ammatillista kasvua sekä toimii oppimisen arvioijana. Sairaanhoitajaopiskelijoille harjoittelujakso oli kokonaisuudessaan monimutkainen sosiaalinen ja kognitiivinen kokemus. Toimintayhteisön (community of practice) hyväksyntä oli opiskelijoille tärkeää. (Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000.)

Tornøen (2007) tutkimuksissa tuli esille, että ohjauksen ja arvioinnin kirjaaminen kuvaa oppimisprosessin laatua. Kliinisen harjoittelun todettiin tässäkin tutkimuksessa tukevan opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua. Ehrenbergin ja Haggblomin (2007) tutkimuksen mukaan opiskelijat ja ohjaajat kokivat reflektion tärkeäksi sairaanhoitajaopiskelijoiden teorian ja käytännön opiskelun integraatiossa. Toisaalta reflektioon menee aikaa, jota käytännön työssä on vaikea järjestää.

Suikkala ja Leino-Kilpi (2001) ovat kartoittaneet opiskelijoiden ja potilaiden vuorovaikutussuhdetta käsitteleviä tutkimuksia. Kartoituksen mukaan opiskelijoiden ja potilaiden välinen vuorovaikutus on tärkeää koko oppimisprosessin kannalta. Opiskelijoille opetetaan potilaiden yksilöllistä hoitoa ja heitä tuetaan persoonallisessa ja ammatillisessa kasvussa. Potilaat haluavat olla mukana opiskelijoiden oppimisprosessissa ja he hyötyvät terapeuttisesti ja sosiaalisesti vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa. Ohjaus vaikutti opiskelijoiden asenteiden muuttumiseen ja vuorovaikutustaitoihin, mutta ei vaikuttanut uusiin tilanteisiin suhtautumisessa. Myös Suikkalan ja Leino-Kilven vuonna 2005 tehty tutkimus tukee näitä tuloksia. Toisaalta Suikkalan (2008) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden ja potilaiden näkemykset erosivat toisistaan. Tutkimuksen mukaan potilaat arvioivat opiskelija-potilassuhteen auktoritatiiviseksi. Auktoritatiivisessa suhteessa potilas ei ilmaissut omia näkemyksiään, vaan odotti opiskelijalta apua tai neuvoja omaa vointiaan ja hoitoaan koskevissa asioissa. Opiskelijat arvioivat suhteen helpottavaksi tai auktoritatiiviseksi. Helpottava suhde toteutui yhteistyökumppanuudessa ja sen päämääränä oli molempien yhteinen hyvä. Potilas osallistui oman tilanteensa asiantuntijana aktiivisesti opiskelijan oppimisprosessiin. Opiskelija sovitti oman toimintansa potilaan näkemyksiin ja tuki potilaan voimavaroja ja selviytymistä.

Toisaalta oppimisympäristöistä on saatu aivan vastakkaisiakin tutkimustuloksia. Hongkongissa tehty tutkimus tuo esille, että sairaanhoitajaopiskelijoiden mielestä todellisen ja ideaalin oppimisympäristön välillä on merkittävä ero. Kliiniseen harjoitteluun tarvitaankin heidän mielestään oppimista paremmin tukevia oppimisympäristöjä. (IP Wan Yim & Dhan Cominic Shung 2005.)

Opiskelijoiden ja potilaiden tai asiakkaiden välinen vuorovaikutussuhde siis tukee opiskelijoiden ammatillista kasvua ohjatun harjoittelun aikana. Opiskelijat arvioivat suhteen yhteistoiminnallisemmaksi kuin potilaat. Potilaiden näkemys on melko behavioristinen. Potilaat odottavat vastauksia ja neuvoja opiskelijoilta. Sen sijaan opiskelijat halusivat toimia yhdessä potilaiden kanssa ja päästä yhdessä ratkaisuun. Opiskelijoiden näkemys edustaa konstruktivistisempaa suuntausta kuin potilaiden näkemys.

Yrittäjyyskasvatus ja yhteistoiminnallisuus

Yrittäjyyskasvatusta ja yhteistoiminnallisuutta käsittelevistä tutkimuksista käy ilmi, että avoin johtamistapa, jossa huomioidaan sisäinen yrittäjyys ja organisaation kyky oppia, tuo lisäarvoa organisaation toimintaan. Näin parannetaan henkilöstön työviihtyvyyttä ja motivaatiota. Organisaatio hyötyy näin henkilöstönsä kehittämisestä. (Paljakka 1999.) Asantin tutkimuksessa (2002) monimuotoinen eri toimijoiden välinen yhteistoiminta todettiin työpaikan tiimikulttuuria kehitettäessä tärkeäksi.

Wai Mui Yu & Wing Yan Man (2007) havaitsivat, että oppilaiden yrittäjyystiedot ja -taidot sekä ryhmätyötaidot lisääntyivät yrittäjyysprojektin aikana. Projektityöskentely kehitti myös uutta yrittäjämäistä opettamista. Pittawaykin (2004, [23.11.2007]) tutkimuksessa tuli esille, että yliopisto-opiskelijoiden yhteinen ongelmanratkaisu ja kokemuksellinen oppiminen edistävät liiketoiminnan oppimista. Näin voidaan kehittää myös yrittäjämäistä oppimista. Kaikkea liiketoimintaan kuuluvaa ei kuitenkaan tutkimuksen mukaan voi oppia simuloituissa oppimisympäristöissä, sillä esimerkiksi taloudellinen vastuu opitaan vasta ”todellisessa” elämässä.

Ruotsalaiset tutkijat – Leffler ja Svedberg – havaitsivat (2005), että peruskoulun oppilaat ja opettajat määrittivät enterprise education -käsitettä siten, että se tarkoitti juuri yhteistoiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä, aloitteellisuutta, luovuutta ja aktiivisuutta. Keskeistä oli yhteinen toiminta ja erilaisten mahdollisuuksien hyödyntäminen. Tarkoituksena ei ollut yritystoiminnan aloittaminen, vaan enterprise education -käsite ymmärrettiin enemmänkin eräänlaiseksi oppimisen muodoksi. Yhteistoimintaa toteutettiin myös paikallisten yritysten kanssa. Tällöin yrittäjät tulivat kouluun kertomaan työstään ja oppilaat vastaavasti vierailivat yrityksissä. Samalla opettajasta tuli toiminnan ohjaaja.

Jones ja Iredale (2006) kehittivät Iso-Britanniassa yrittäjyyspainotteisen kesäkoulun, jossa vapaaehtoiset 15–19 -vuotiaat opiskelijat tekivät yritysvierailuja, kuuntelivat yrittäjien luentoja ja suunnittelivat omia yritysprojektejaan. Opetuksessa käytettiin opiskelijoita aktivoivia, kokemuksellisia ja yhteistoiminnallisia menetelmiä. Kesäkoulu koettiin positiiviseksi tavaksi opiskella yrittäjyyteen liittyviä asioita. Kurssin jälkeen osa opiskelijoista harkitsi oman yrityksen perustamista tulevaisuudessa. Kesäkoulu lisäsi myös yhteistyötä yliopiston ja toisen asteen oppilaitosten välillä.

Paasion, Nurmen ja Heinosen (2005) yliopistoissa tapahtuvaa yrittäjyyden opetusta käsittelevässä tutkimuksessa tuli esille, että kaikissa suomalaisissa yliopistoissa annetaan yrittäjyysopetusta ainakin jossain muodossa. Toisaalta kaikilla yliopistoilla on myös hyödyntämättömiä mahdollisuuksia yrittäjyyden suhteen. Erityisesti olisi valmistauduttava tulevaisuuden yrittäjyysyhteiskuntaa varten. Yliopistojen välinen yhteistyö ja monitieteisyys tarjoavat tähän hyvän mahdollisuuden. Tulevaisuudessa tulisikin tukea sellaisten monitieteisten innovaatioympäristöjen ja -verkostojen syntymistä, joissa akateeminen tutkimus ja yritys-elämä kohtaavat. Tutkimuksessa todetaan, että kauppatieteellisen tutkimuksen ja osaamisen integroiminen eri alojen substanssiosaamiseen on tulevaisuudessa

tärkeä osa yrittäjyyden opetusta. Tällainen rajavyöhyketoiminta on omiaan synnyttämään uusia innovaatioita. Tarvittaisiin uusia, luovia ratkaisuja tämän vuorovaikutuksen tiivistämiseksi. (Paasio, Nurmi & Heinonen 2005; Nurmi & Paasio 2007.) Jones ja Iredale (2006) peräänkuuluttavat yhteistyön tiivistämistä myös yliopistojen ja toisen asteen oppilaitosten välillä. Tällainen organisaatioiden rajojen ylittäminen olisi luontevaa juuri monitieteelliselle yrittäjyyskasvatukselle.

Yhteistoiminnallisuus ja ohjattu harjoittelu

Yhteistoiminnallisuutta ja ohjattua harjoittelua käsittelevässä Hendersonin, Heelin, Twentymanin ja Lloydin (2006) tutkimuksessa ilmeni, että sairaanhoitajaopiskelijoiden oppiminen tehostui harjoittelujaksolla, kun heidät oli integroitu osastotiimeihin. Näin koko tiimi oli vastuussa opiskelijoiden oppimisesta. Myös Halse ja Hage (2006) havaitsivat tutkimuksessaan, että yhteistoiminnallinen harjoittelujakso kehitti sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Tässä tutkimuksessa yhdellä osastolla oli samaan aikaan iso ryhmä opiskelijoita. Tällainen hyvä kliininen oppimisympäristö perustuu Pappin, Markkasen ja von Bonsdorffin (2003) mukaan koulun ja hoitohenkilökunnan hyvään yhteistyöhön. Eri organisaatioiden rajanylitystoiminnan tuloksena luodaan yhteistä hyvää oppimisympäristöä.

Yrittäjyyskasvatus ja ohjattu harjoittelu

Paajanen (2001) havaitsi tutkimuksessaan, että harjoittelu on yksi hyvä menetelmä yrittäjyyskasvatuksen oppimisessa. Samoin Hytti ja O’Gorman (2004) mainitsivat käytännön harjoittelun yhdeksi menetelmäksi yrittäjyyden opetuksessa.

Yrittäjyyskasvatus, yhteistoiminnallisuus ja ohjattu harjoittelu

Tiedonhaun tuloksena voidaan todeta, että eri koulutusasteilla ja eri maissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että yrittäjyyskasvatus ja yhteistyö yrittäjien kanssa nähdään opetuksessa tärkeänä. Oppimisen kytkeminen työelämän ”todellisiin” tilanteisiin tuo haasteita hyvien oppimisympäristöjen luomiseen. Oppimisen tulisi olla opiskelijoita aktivoivaa ja motivoivaa toimintaa. (Smith, Collins & Hannon 2006.) On havaittu, että yrittäjät, kuten myös opiskelijat oppivat refleктоimalla kokemuksiaan (Cope & Watts 2000; Ehrenberg & Haggblom 2007), joten tähän olisi varattava myös aikaa. Yrittäjät ja opiskelijat voisivat siis työskennellä ja reflektoida yhdessä tehostaen toistensa oppimista. Toisaalta vain kahdessa tutkimuksessa mainittiin, että käytännön harjoittelu on hyvä menetelmä yrittäjyyden opetuksessa. Tätä olisikin syytä tutkia lisää. Miten esimerkiksi yrittäjyyskasvatus näkyy muussa sosiaali- ja terveystieteiden ohjatussa harjoittelussa. Toisaalta

opiskelijat ja yrittäjät voivat tehdä yhteistyötä muutenkin kuin vain opiskelijoiden ohjatun harjoittelun aikana.

Sosiaali- ja terveysalalla on havaittu, että opintojen aikainen yhteistoiminnallisuus eri alojen edustajien kanssa auttaa yhteistyön kehittymisessä myös tulevassa työssä (Paukkunen, Tossavainen & Turunan 2003). Juuri yrittäjyyskasvatuksessa tällainen yhteistoiminnallisuus tukee oppimista (Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla yrittäjyyttä tulisi tukea, koska naisvaltaisilla aloilla yrittäjyys koetaan riskinä (Joutsen-Onnela 2003). Julkisen sektorin rinnalle on kuitenkin kehittynyt Suomessakin yksityistä sosiaali- ja terveysalan toimintaa. Yrittäjyyskasvatusta annetaan myös nykyisin Suomessa kaikilla koulutusasteilla kaikille koulutettaville, joten tulevaisuudessa voisi odottaa myös naisyrittäjyyden lisääntyvän.

Sairaanhoitajaopiskelijoille ohjatun harjoittelun jaksot ovat tärkeitä ammatillisen kasvun kannalta (Oinonen 2000). Ohjaajan ja oppimisympäristön merkitys on suuri. Koulun ja harjoittelupaikan yhteistyön sujuminen on tärkeää ja toisaalta myös opiskelijan ja potilaan suhde tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja potilaan paranemista. (Suikkala & Leino-Kilpi 2001.) Moniammatillinen yhteistoiminnallisuus tukee myös opiskelijan ammatillista kasvua (Halse & Hage 2006).

Yhteistä monelle edellä esitetylle yrittäjyyskasvatukseen, yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattuun harjoitteluun sekä näiden käsitteiden yhtymäkohtiin kohdistuvalle tutkimukselle on se, että niissä ylitetään tai toivotaan ylitettävän eri toimijoiden ja organisaatioiden rajoja (esim. Jones & Iredale 2006; Paasio, Nurmi & Heinonen 2005; Papp, Markkanen & von Bonsdorff 2003; Nurmi & Paasio 2007). Yhdessä luodaan innovatiivista uutta toimintaa, joka on enemmän kuin yhden toimijan tai organisaation toiminta yksinään. Yrittäjyyskasvatusta tulisi toteuttaa yhteistoiminnallisesti opetus suunnitelman rajoja ylittäen. Ohjatussa harjoittelussa terveydenhuolto- ja korkeakouluorganisaatioiden rajoja ylitetään jo nyt. Myös eri korkeakoulu yhteisöjen tulisi ylittää organisaatioiden rajoja, jotta innovatiivinen yhteistyö voisi kehittyä. Yhteistoiminnallisuus eri organisaatioiden välillä tukee yhteistä vastuuta opiskelijoiden kesken, eri organisaatioiden vastuuta opiskelijoista ja lisää keskinäistä riippuvuutta toisesta organisaatiosta (Henderson, Heel, Twentyman & Lloyd 2006; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). Yrittäjyyskasvatuksessa tulisikin lisätä eri organisaatioiden välistä yhteistoimintaa, jotta eri koulutusasteiden opiskelijoiden erimuotoista yrittäjyyttä voitaisiin tukea. Kokonaisuudessaan yrityksen avoimen johtamistavan avulla tuetaan organisaation positiivista kehittymistä (Paljakka 1999).

Tiedonhaun tuloksena koottujen tutkimusten tarkoituksena oli hahmottaa yrittäjyyskasvatukseen, yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattuun harjoitteluun liittyvää tietoperustaa. Pohdintaluvussa (luku 6) palataan näihin tutkimuksiin uudelleen. Seuraavassa luvussa käsitellään tiedon sosiaalista rakentumista. Luku luo omalta osaltaan teoreettista pohjaa tutkimuksen tuloksille.

3.3 Tiedon sosiaalinen rakentuminen

Tieteellistä tutkimusta jäsenetään filosofian osa-alueiden, ontologian ja epistemologian, avulla. Ontologialla tarkoitetaan tiedettä olevaisesta, joka tarkastelee perimmäisiä kysymyksiä – todellisuuden peruselemänttejä ja rakennetta. Ontologia antaa vastauksia kysymykseen, mitä todellisuus pohjimmiltaan on. Epistemologia tutkii tiedon käsitettä, tiedon alkuperää ja lajeja, tiedon saavuttamisen rajoja ja mahdollisuuksia sekä tiedon luotettavuutta ja varmuutta. Epistemologiassa uskomukset ja mielipiteet erotetaan varsinaisesta tiedosta sekä selvitetään, millä perusteella on mahdollista vakuuttua uskomusten totuudellisuudesta. (Raunio 1999, 28-29.)

Nykyisin tiedon rakentamista on pelkän oppimisprosessin sijasta alettu kuvata myös opetus-opiskelu-oppimisprosessina (teaching-studying-learning process), joka painottaa kokonaisuuden ymmärtämisen merkitystä tiedon rakentamisessa. Jokainen todellisuuden komponentti on tärkeä ja vasta niiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja dynamiikan ymmärtäminen antaa riittävän monipuoliset lähtökohdat tarkastella yksilöllisen ja yhteisöllisen tiedon rakentumiseen liittyviä mekanismeja ja lainalaisuuksia. Opetus, opiskelu ja oppiminen ovat tulevaisuuteen tähtäävä prosessi, jossa korostuvat eri tieteen- ja tiedonalojen sekä teorian ja käytännön välinen vuorovaikutus. (Tella & Ruokamo 2005, 6.)

Tiedonmuodostusta voidaan kuvata eri paradigmojen kautta. Tieteessä paradigmoilla tarkoitetaan jotakin tutkimuksen aluetta hallitsevaa itsestään selvänä pidettyä näkemystä, mallia, esikuvaa tai viitekehystä. Thomas Kuhnin (1962/1970, 10) teos ”The Structure of Scientific Revolutions” aloitti keskustelun tieteellisistä paradigmoista, niiden suhteesta toisiinsa ja niiden tieteellisten vallankumousten kautta tapahtuvasta vaihtumisesta. Eri paradigmat määrittelevät tiedon ja oppimisen eri tavoin. Esimerkiksi behavioristiset ja kognitiiviset näkemykset ovat luokkahuonekeskeisiä ja opettajajohtoisia. Behaviorismissa opiskelijaa pidetään lähinnä tiedon passiivisena vastaanottajana, jonka oppiminen perustuu havaintoihin, päättelyyn tai ulkoa opittuihin tietoihin. Kognitiivisessa paradigmassa ihminen nähdään myös tiedon tuottajana ja prosessoijana. (Niiniluoto 1984, 140; Kyrö 2005b, 82-84, 93.)

Tämä tutkimus painottaa sosiaalista konstruktivismia. Toisaalta tutkimuksessa on myös uuden yrittäjämäisen paradigman piirteitä sekä kognitiivisen paradigman pedagogisiin ja didaktisiin lähtökohtiin liittyviä piirteitä. Myös konstruktivismi perustuu rationalismiin, kuten kognitiivinen paradigmanikin, mutta konstruktivismissa ihmisen ja ympäristön suhde nähdään monimutkaisena vuorovaikutuksena, josta syntyvä tieto on ihmisen kokemaa ja tulkitsemaa. Tästä syystä ei ole ainoata oikeaa totuutta, vaan jokainen muodostaa tiedosta omat representaationsa. Tieto ei siirry suoraan ihmiseltä toiselle, vaan ihminen valikoi tietoa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa perusteella. Sosiokonstruktivismiin mukaan myös oppimisympäristö ja toiset ihmiset ovat olennaisella tavalla mukana tiedonmuodostuksessa. (Kyrö 2005b, 84, 93.) Tutkimuksessa oppimista tarkastellaan vuorovaikutteisena ja yhteistoiminnallisena prosessina, jossa opiskelija aktiivisesti jakaa ja yhdistelee tietoa muiden kanssa (Dalsgaard & Godsk 2007; Dudley-Marling 2004; Tynjälä, 1999, 39).

Sosiaaliseen konstruktivismiin kuuluva merkityksellinen vuorovaikutus koostuu Woon ja Reevesin (2007) mukaan 1) autenttisesti oppimistehtävästä, 2) ajatusten jakamisesta, 3) tiedon yleistämisestä, 4) väittelystä, 5) neuvottelusta, 6) syntetisoinnista, 7) työn loppuunsaattamisesta, 8) reflektiosta sekä 9) yhteisen ymmärryksen muodostamisesta. Pedagogisesti oppiminen on sekä yksilöllinen että sosiaalinen ilmiö, joka ei ole sidottu aikaan, paikkaan tai kulttuuriin. Ihminen on itse vastuussa oppimisestaan, jota opettaja tukee luomalla ja ylläpitämällä mielekästä ja kannustavaa oppimisympäristöä. (Kyrö 2005b, 84, 93.)

Rae (2006) laajentaa yrittäjämäisen (liiketoimintakontekstissa) oppimisen (entrepreneurial learning) käsitystä sosiaalisen konstruktivismin suuntaan, mikä korostaa kehittymistä, kontekstuaalista oppimista ja yhteistä neuvottelua. Nämä kuvaavat Raen mukaan yrittäjämäisen identiteetin kehittymistä, oppimista sosiaalisena prosessina, mahdollisuuksien tunnistamista sekä aktiivista neuvottelua.

Empiristisen ja rationalistisen epistemologian lisäksi tieteenfilosofiassa vaikuttaa pragmatismi. Sen mukaan todellisuus ei ole pysyvä tila, vaan jatkuvasti muuttuva toiminnallinen prosessi. Ihmistä pidetään aktiivisena, itsenäisenä ja tarkoitushakuisena olentona, jonka tiedonmuodostuksessa toiminnalla on suuri merkitys. Deweyn mukaan ihminen hankkii tietoa ympäristöstään toiminnan ja tekemisen avulla. Totuus on tietoa, joka toimii käytännön tilanteissa. Näin yksilökonstruktivismi ja pragmatistinen totuusteoria tukevat toisiaan. Toisaalta myös sosiaalinen konstruktivismi on saanut vaikutteita pragmatistisesta filosofiasta, sillä kummassakin tietoa pidetään kollektiivisesti syntyvänä sekä siinä, että molemmat korostavat kielen merkitystä yhteisöjä ylläpitävänä ja kehitystä palvelevana välineenä. (Tynjälä 1999, 25-26.) Yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin palataan myöhemmin tässä luvussa.

Kyrö (2005b, 86-95) tuo keskusteluun uuden pragmatismiin perustuvan yrittäjämäisen paradigman, jossa ihminen ymmärretään poikkeukselliseksi, riskejä ottavaksi, luovaksi, vapaaksi ja vastuulliseksi toimijaksi, joka toimii yhdessä muiden kanssa. Näin tieto muodostuu toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, jotka jatkuvasti muokkaavat tietoa. Oppiminen on monimutkainen ja monimuotoinen toiminnallinen prosessi, jota tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla. Toimiva ihminen muodostaa itse oppimismahdollisuutensa ja opettajan tehtävänä on ohjata oppija uusien haasteiden eteen.

Käsitteellä sosiaalinen konstruktivismi viitataan tiedon ja oppimisen sosiaaliseen luonteeseen. Käsitteitä voidaan määritellä siten, että yksilöpsykologian piirissä käytetään käsitettä konstruktivismi ja tiedonsosiologian tai sosiaalipsykologian piirissä käsitettä konstruktionismi. (Kauppila 2007, 42, 47; Repo-Kaamento 2006, 13, 22; Tynjälä, 1999, 38-57; Vesterinen 2001, 22.) Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti käsitettä konstruktivismi, koska käsite on nykyisin vakiintunut oppimisen tutkimukseen. Konstruktivismi jaetaan tavallisesti yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi painottaa yksilöllisen tiedonmuodostuksen sekä yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaamiseen. Oppimisenäkemyksensä perustuu tilannesidonnaiseen todellisuuden konstruointiin, jossa tiedon totuudellisuus testataan käytännössä (pragmatistinen totuusteoria), kuten edellä todettiin.

Opiskelija valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisemman tietonsa pohjalta, jolloin hänellä on enemmän tai vähemmän jäsentynyt käsitys siitä, mitä hän tietää ja mitä hän ei tiedä, mihin tiedot riittävät, mitä kannattaa opiskella ja mitä varten. Hänellä on myös käsitys siitä, miten opiskelua (metaoppimista) voisi kehittää tehokkaammaksi. (Kauppila 2007, 35; Tynjälä 1999, 38-57, 62; Vesterinen 2001, 22.) Opiskelijan oletetaan ottavan vastuun opiskelustaan, toimivan itseohjautuvasti ja asettavan opiskelulle tavoitteet. Käsite opiskelu asettaa opiskelijan aktiiviseen rooliin opiskelijana. Toisaalta oppiminen voi olla myös passiivista, sillä esimerkiksi yhteisöllinen oppiminen voi tapahtua myös huomaamatta, kun ihmiset osallistuvat yhteisöjen toimintaan (Lave & Wenger 1991, 29-31). Yhteisöllinen toiminta toteutuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mikä edellyttää opiskelijalta aktiivisuutta. Yhteisöllinen oppiminen perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin. Tähän palataan yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä oppimista käsittelevässä luvussa (3.6.1).

Sosiaalinen konstruktivismi voidaan jakaa sosiokulttuurisiin lähestymistapoihin, symboliseen interaktionismiin ja sosiaaliseen konstruktionismiin. Sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa tiedonmuodostus ja oppiminen käsitetään sosiaalisiksi ilmiöiksi, joita tulee tarkastella sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kehyksessä. Ihmisen toiminta tapahtuu kulttuurisessa kontekstissa, jolloin se on kielen ja muiden symbolijärjestelmien välittämää. Toimintaa voidaan ymmärtää parhaiten silloin, kun sitä tutkitaan omassa historiallisessa kehyksessään. Tätä lähestymistapaa kutsutaan kulttuurihistorialliseksi koulukunnaksi. Tutkimuskohteena ei ole yksilö tai ympäristö, vaan sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. (Vygotsky 1978; Tynjälä 1999, 44.)

Sosiokulttuuriseen lähestymistapaan kuuluu ns. lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1978, 84-91). Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan tilaa, jossa lapsi ei vielä itseksensä suorittaa tehtävää, mutta jossa hän onnistuu muiden avustuksella. Toisaalta lähikehityksen vyöhyke tulee esille suoritusrona, joka virittyy aikuisen opiskelijan yksilöllisen suorituksen ja kokeneemman ihmisen auttamana tuotetun ratkaisun välillä. Lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyy toiminnanteoreettinen näkemys (Engeström), jossa toimitaan yhteisöllisellä tasolla. Lähikehityksen vyöhyke on alue, joka virittyy ihmisten jokapäiväisten ristiriitojen ja niihin yhteisesti kehitettyjen ratkaisujen välillä. Yksilö muovaa toimintajärjestelmää ja päinvastoin. Toimintajärjestelmät muotoutuvat historiallisesti yhteisön jäsenten muokatessa niitä. (Tynjälä 1999, 48-50.) Toinen lähikehityksen vyöhykkeen kollektiivista tulkintaa edustava näkemys on tilannesidonnaisen oppimisen teoria (situated learning; Lave & Wenger 1991), jonka mukaan oppiminen tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumalla, ei yksilöllisenä ilmiönä. Ihmisen toiminta, samoin kuin oppiminenkin, on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. (Tynjälä 1999, 128.) Näin sosiokulttuurinen lähestymistapa lähenee uutta yrittäjämäistä paradigmatia.

Symbolisessa interaktionismissa ihminen rakentaa itseään muiden ihmisten ja sosiaalisen yhteisön avulla ja sosiaalistuu näin ympäröivään todellisuuteen. Yksilön rakentamat subjektiiviset merkitykset ovat sidoksissa yhteisössä vallitseviin merkitysjärjestelmiin. Symbolisessa interaktionismissa ihmisen yksilöllinen tiedon konstruointi ja oppiminen nähdään sosiaalisena vuorovaikutuksena, jossa otetaan samanaikaisesti huomioon sekä

yksilöllinen tiedonmuodostus että sosiaaliset merkitykset, normit ja käytänteet. Mikäli oppiminen nähdään opiskelijan aktiivisuutta korostavana ajasta ja paikasta riippumattomana toimintana, pitää myös opetukseen liittyviä sosiaalisia normeja muuttaa. Opettaja neuvottelee opiskelijoiden kanssa uusista käytänteistä, jotta oppiminen onnistuisi. (Mead 1934; Tynjälä 1999, 50-55.) Myös tässä tutkimuksessa käytetty Grounded theory -menetelmä perustuu filosofisilta lähtökohdiltaan symboliseen interaktionismiin.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu sosiaalinen konstruktio, jota ylläpidetään ja muunnellaan keskustelujen avulla. Näin sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana on yksilön tai maailman sijasta kieli. Yhteisö on tiedonmuodostuksessa yksilöä tärkeämpi ja sosiaalisuus antaa kielelle merkityksen. Näin tieto on aina sosiaalisesti tuotettua. Sosiaalisessa konstruktionismissa ollaan kiinnostuneita yhteistyöstä, konflikteista, merkityksistä, neuvottelemisesta, rooleista ja retoriikasta. Siinä ei selitetä sosiaalisia prosesseja psykologisesti. (Berger & Luckmann 1994; Tynjälä 1999, 44-59.) Näin suuntaus eroaa vygotskilaisesta ajattelusta, jonka keskiössä ovat psykologiset prosessit.

Sosiaaliseen konstruktivismiin voidaan sosiaalisen näkemyksen lisäksi sisällyttää myös yksilöllinen näkemys. Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon niin yksilöllinen kuin sosiaalinenkin näkemys, joskin sosiaalinen näkemys painottuu enemmän. Usein ajatellaan yksilökonstruktivistisesti, että ryhmä on vain yksilöllisen oppimisen apuväline eli ”sen minkä lapsi osaa tehdä tänään yhteistyössä, sen hän osaa huomenna tehdä yksin” (Vygosky 1978). Toisaalta monet ajattelevat myös sosiaalisen konstruktivismin tavoin, että yhteisöllinen vuorovaikutus on tiedonmuodostuksessa ja oppimisessa yksilöäkin tärkeämpi. Tällöin yhteisö tukee yksilön opiskelua.

Tässä tutkimuksessa oppimista tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Ihmisen toiminta, samoin kuin opiskelukin, on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Tutkimuksessa oppiminen ymmärretään symbolisen interaktionismin tavoin sekä sosiaalisena vuorovaikutuksena että yksilöllisenä tiedon rakentamisena. Sosiaalinen konstruktivismi sisältää siis sosiokulttuurisen lähestymistavan, symbolisen interaktionismin ja sosiaalisen konstruktionismin. Se kuvaa yhteisöllistä tiedonmuodostusta laajemmin kuin sosiaalinen konstruktionismi. Tutkimuksessa tulee esille myös uusi yrittäjämäinen paradigma, koska sillä on yhtäläisyyksiä sosiaalisen konstruktivistisen paradigman kanssa. Tällöin myös uuteen yrittäjämäiseen paradigmaan kuuluva toiminnallisuus painottuu.

3.4 Rajavyöhyketoiminta palvelutoiminnan kuvaajana

Leontjevin (1977, 77) mukaan toiminta muodostaa järjestelmän, jolla on oma rakenteensa, omat sisäiset siirtymänsä ja muutoksensa sekä oma kehityksensä. Käsitteellä rajavyöhyke tarkoitetaan aluetta, joka muodostuu toimintajärjestelmien (eri organisaatioiden) yhteistoimintapyrkimysten (rajanylityspyrkimysten) seurauksena siihen kohtaan, joka ei enää selkeästi ole minkään yksittäisen toimintajärjestelmän alueella. Tässä tutkimuksessa

toimintajärjestelmiä ovat esimerkiksi opiskelijan, opettajan ja työelämän (asiakas) toimintajärjestelmät. Tällöin onnistunut yhteistyö luo uudenlaista teoriaa ja käytäntöä integroivaa rajavyöhyketoimintaa. Rajavyöhyketoiminnassa ylitetään omia rajoja ja siirrytään rajavyöhykkeelle, jonka tuloksena syntyy uusia innovaatioita. (Engeström 2004, 86; Konkola 2001, 179-183.) Käytäntöyhteisöjä (toimintayhteisö, oppimisyhteisö, community of practice) tutkiessaan Wenger (1998, 112) on havainnut, että yhteisöjen tutkimuksessa kiinnitetään huomiota todellisen toiminnan vakiintuneisiin muotoihin ja rajanylityksiin. Käytäntöyhteisöjen tutkimus on osoittanut, miten toiminta nykyisissä työorganisaatioissa murtaa organisaatioiden virallisia rajoja.

Rajavyöhyketoimintaa tutkiessaan Konkola (2001) havaitsi, että toimintaterapiakoulutukseen sisältyvän harjoittelun ohjauskeskusteluissa opettaja ja opiskelija keskustelivat pääasiassa keskenään terapeutin (työelämän edustaja) jäädessä taka-alalle. Toimintaterapeutin oli siis vaikea astua oman toimintansa rajojen yli. Toisaalta myös opettajan oli vaikea asettaa työelämän maailmaan, koska opettajan ohjaama keskustelu painottui opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja kokemuksiin. (Konkola 2001, 162; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen 2007, 219.) Tällaiset keskustelut olivat lähinnä opettajan vierailuja (Wenger 1998, 112), joissa ei muodostunut yhteistä rajavyöhyketoimintaa. Tällöin tiedon vaihtoa tapahtui vain opiskelijan ja opettajan välillä.

Rajavyöhyketoiminta edustaa ekspansiivista oppimista, joka kuuluu laajan teoriakehyksen ja käsitteellisen kokonaisuuden muodostavaan toiminnanteoriaan. Toiminnanteorian lähtökohtana on kulttuurihistoriallinen ajattelu eli sosiokulttuurinen lähestymistapa, jonka mukaan älykäs toiminta rakentuu sosiaalisissa käytännöissä muotoutuneista toimintajärjestelmistä. Toiminnanteorian tarkoituksena on hahmottaa ihmisen yhteisöllistä toimintaa sekä yksilöiden roolia yhteisöllisessä toiminnassa. Toiminnanteoria perustuu ajatuksiin ihmisen toiminnan kulttuurihistoriallisesta taustasta, toiminnan tilanneriippuvuudesta sekä älyllisestä toiminnasta osana yhteisöllisiä toimintajärjestelmiä. Oppiminen alkaa, kun olemassa olevan toimintajärjestelmän käytäntöä kyseenalaistetaan. Kun toimintaa aletaan analysoida, syntyy myös mahdollisuuksia uudistaa ja kehittää työtapoja. Usein puhutaan myös kulttuurihistorialliseen toiminnanteoriaan perustuvasta kehittävästä työntutkimuksesta, joka tutkii sekä rajat ylittäviä työkäytäntöjä että yhteistoiminnan kehittämisen mahdollisuuksia. (Engeström 2004, 13, 59-63; Toiviainen & Hänninen 2006, 14.) Ekspansiivisessa oppimisessa voidaan myös muodostaa uusia malleja, joita käyttämällä uudistukset otetaan vähitellen käyttöön.

Myös transferin (tiedon siirtovaikutus) käsite liittyy rajavyöhyketoimintaan. Kehittävän transferin tavoitteena on toiminnan yhteistoiminnallinen kehittäminen. Tarkoituksena ei ole siirtää tietoa ihmiseltä toiselle (esimerkiksi ekspertiltä noviisille), vaan rakentaa yhteistoiminnallisesti uutta mallia ja vakiinnuttaa sitä käytäntöön. (Engeström 2001, 23-24; Tuomi-Gröhn 2001, 13; Tuomi-Gröhn, Engeström & Young 2003, 4-6.) Ekspansiivinen oppiminen avartaa toimintaa ja luo uusia mahdollisuuksia. Hyvä oppiminen tuottaa aina jotakin, mitä ei vielä ole valmiina olemassa (Engeström 2004, 19). Jokainen tuo oman hiljaisen ja ekspansiivisen tietonsa yhteiseen käyttöön. Näin yhteinen tieto muuttuu yhteisön tietämykseksi, joka parhaimmillaan rikkoo vakiintuneita rajoja. Tällä tavalla toiminta leviää

tilaan, joka ei ole kenenkään toimintajärjestelmän alueella. Näin toiminta tapahtuu uudella innovatiivisella alueella.

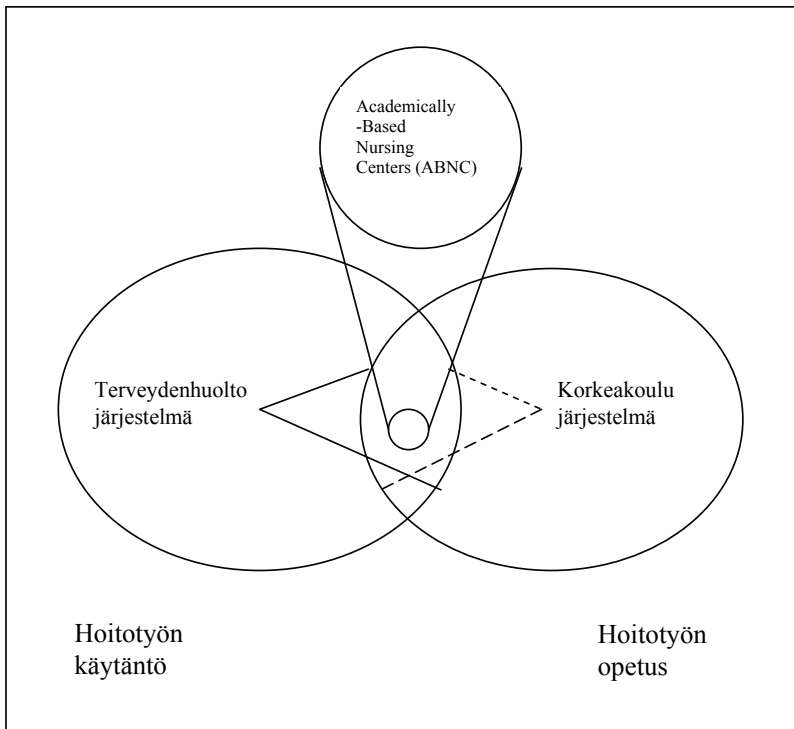
Laven ja Wengerin (1991, 21, 36-37, 93) mukaan yhteisössä oppivat niin noviisit kuin ekspertitkin. Noviisin oppimiseen liittyy valtaistumista (empowerment) ja hän voi kokea arvostusta. Häntä ei jätetä syrjään osaamattomuutensa takia, koska kaikkien osaamista, näkemyksiä ja kokemuksia pidetään arvokkaina. Myös vertaisoppiminen on tärkeää. Opettaja ei ole auktoriteetti, jota pidetään mallina, vaan opiskelijat oppivat eniten toisilta opiskelijoilta. Tämän mahdollistaminen on opettajan tehtävä.

Rajavyöhyketoiminta voidaan opetuksessa kytkeä lähikehityksen vyöhykkeeseen. Vygotskylaisen (1978) ajattelun mukaan opetuksen pitää suuntautua lähikehityksen vyöhykkeelle, jota opetuksen on pyrittävä laajentamaan. Opetuksen tulee edeltää kehitystä eikä vain seurata sitä. Toimivan sosiaalisen yhteisön muodostama oppimisympäristö ohjaa yksilöä lähikehityksen vyöhykkeelle luomalla ulkoisia tukirakenteita, joiden varassa ihminen pystyy toteuttamaan vaativampia tehtäviä kuin hänelle muutoin olisi mahdollista. Opiskelija pystyy kokeneemman opiskelijan tai ryhmän tuen avulla saavuttamaan enemmän kuin yksin. (Engeström 2004, 92-95; Kauppila 2007, 80; Vygotsky 1978, 84-91.) Hän oppii nopeammin ja tehokkaammin sekä ylittää rajoja muiden auttamana.

Rajavyöhyketoiminnan ideana on, että opiskelija, opettaja ja työelämä saavat toisiltaan sellaista hyötyä, jota he eivät voisi saavuttaa yksin toimiessaan. Opiskelijat kokevat tällöin rajavyöhykkeellä tapahtuvan yhteistoiminnan mielekkäänä ja motivoivana. He oivaltavat rajavyöhyketoiminnan tarjoamat mahdollisuudet saada uusia kokemuksia ja luoda uutta verkostoa. Tärkeää on myös se, että opiskelijat voivat jatkuvasti soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja käytäntöön. Samalla opettaja tarjoaa omaa tai verkostonsa asiantuntemusta työelämälle. Tällaiset kehityshankkeet tarjoavat koululle ja kokemattomille opiskelijoille tilaisuuden tuottaa tuoreita oivalluksia. Rajavyöhykkeellä työskenteleminen antaa kaikille osapuolille uusia oppimishaasteita ja kehitysmahdollisuuksia. (Engeström 2001, 21-23; Fürstenau 2003, 90-92; Smeby & Vågan 2008.) Koulun ja työelämän myönteinen yhteistyö edellyttää monialaista neuvottelua, joka tukee opiskelijan ammatillista kasvua.

Rajavyöhyketoiminta ja kansainväliset keskuks

Yhdysvalloissa uranuurtavaa tutkimusta tehneen Boettcherin (1989, 1996, 63-68) mukaan Yhdysvalloissa oli jo vuonna 1996 arviolta 60 korkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoimintaan rinnastettavaa keskusta (Academically-Based Nursing Centers). Vuonna 2000 keskuksia arvioitiin olevan yhteensä 300 (Malugani 2000, [18.2.2008]). Keskuks



Kuvio 3. Palvelutoimintaan rinnastettavan keskuksen malli. (Model of the academically-based nursing centre; mukaillen Boettcher 1996, 65).

Yhdysvalloissa sijaitsevat keskuksia ovat hyvin samanlaisia kuin Suomessakin. Molempien maiden keskuksissa harjoitellaan sekä teorian että käytännön opetusta ja tutkimusta palvelemalla eri-ikäisiä terveydeltään ja ongelmiltaan erilaisia asiakkaita. Näin toiminnassa yhdistyvät koulutus, käytäntö ja tutkimus. Opiskelijat saavat keskuksissa oppimiskokemuksia ja mahdollisuuden asiakaspalveluun. Yhdysvaltalaiset opiskelijat arvioivat ammattitaitonsa kehittyvän keskuksissa hyvin ja he antavat oppimisestaan positiivista palautetta. (Clear, Starbecker & Kelly 1999; Harvell 2008; Kiltz 2008; Thompson & Feeney 2004.) Oppimiskeskuksia tarjoavat opiskelijalle uudenlaisen innovatiivisen ja moniammatillisen oppimisympäristön. Myös opettajat oppivat käytännön työssä sekä tutkimusta tekemällä. (Anderko & Uscian 2001; Browne-Krimsley 2004; Clear, Starbecker & Kelly 1999; Ironside 2005; Newman 2005; Swan & Cotroneo 1999; Wink 2000, 2002, [13.11.2008].)

Keskuksissa annetaan alueen asukkaille terveyttä edistäviä ja hoitavia palveluita. Siellä järjestetään myös ohjausta esimerkiksi perhesuunnittelussa, erilaisten sairauksien hoidossa ja ehkäisyssä sekä nautintoaineisiin tai ihmissuhteisiin liittyvää terveyskasvatusta. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus solmia oppimiskeskuksessa pitkäaikaisia asiakassuhteita. (Hansen-Turton & Miller 2006; Harvell 2008; Thompson & Feeney 2004.) Boettcherin (1996) mukaan nämä ovat tekijöitä, jotka kertovat oppimiskeskusten tarpeellisuudesta. Toisaalta oppimiskeskusten ongelmina pidettiin aikaa, rahoitusta ja sekä

keskuksen sijaintiin liittyviä asioita (ks. myös Vonderheid, Pohl, Schafer, Forrest, Poole, Barkauskas & Mackey 2004).

Myös Krothen ja Clendonin (2006) tutkimusten mukaan keskuksset on todettu tehokkaiksi ja tarpeellisiksi. Heidän tutkimuksessaan haastateltiin yhdysvaltalaisen lisäksi uusiseelantilaisen keskuksen asiakkaita, henkilökuntaa ja johtohenkilöitä. Oppimiskeskuksset perustettiin Frennin, Lundenin, Martinin, Rieschin ja Wilsonin (1996) mukaan alun perin potilaiden hoitoa eikä taloudellista hyötyä varten. Oppimiskeskus on heidän mukaansa sekä paikka että konsepti, jonne asiakkaiden, perheiden ja yhteisöjen on helppo päästä saamaan edullisia palveluja ja jossa käytännön ohjaus ja valvonta on sairaanhoitajilla. Palvelut eivät useinkaan kuulu lääketieteellisten vakuutusten piiriin, vaan niitä tuetaan erilaisin avustuksin ja sopimuksin. (ks. myös Hansen-Turton & Miller 2006; McBryde-Forster 2005; Neff, Kinion & Cardina 2007.)

Keskusten asiakkaat ovat usein varattomia, eikä toiminta pyri taloudelliseen tuottavuuteen. Oppimiskeskuksset siis kamppailevat olemassaolostaan rahoitusongelmien vuoksi. Toisaalta myönnetään, että keskuksset ovat tarpeellisia köyhille, joilla ei olisi varaa muuhun terveydenhuoltoon. Oppimiskeskuksissa tehdään moniammatillista yhteistyötä, jossa asiakkaiden hoitotyö ja opiskelijoiden oppiminen yhdistyvät. (Shiber ja D'Lugoff 2002, 81–85.) Asiakkaiden on todettu olevan tyytyväisiä keskusten palveluihin (Anderko & Uscian 2001; Benkert, George, Tanner, Barkauskas, Pohl & Marszalek 2007).

New Yorkissa sijaitsevassa Harriet Rothkopf Heilbruu B`32 Academic Nursing Centerissä (Long Island University, Brooklyn, USA) korostetaan käytännön taitojen oppimista, asiakaspalvelua ja tutkimusta. Opiskelijat oppivat antamalla Hiv- ja astmaneuvoontaa sekä lääkehoitoa, mittaamalla verenpainetta, arvioimalla asiakkaiden terveydentilaa ja terveystarpeita sekä pitämällä laihdutus- ja tupakkavieroitusryhmiä. Myös mammografia ja kuulon testaukset kuuluvat palveluihin. Toiminta on moniammatillista, sillä palveluja tarjotaan yhteistyössä muiden Long Islandin yliopiston laitosten sekä Brooklynin terveydenhuolto-organisaation kanssa. Opiskelu on tässäkin keskuksessa integroitu opetussuunnitelmaan. Keskus sijaitsee yliopistorakennuksessa keskellä Brooklynin aluetta, mutta ryhmiä ja yhteisöllisiä palveluita annetaan myös muualla Brooklynin alueella. (Harvell 18.2.2008.)

Keskuksen asiakkaina ovat alueella asuvien vähävaraisten lisäksi myös Brooklynin yliopiston henkilökunta ja opiskelijat. Palvelut ovat maksuttomia, eivätkä asiakkaat tarvitse vakuutusta, mutta he sitoutuvat muuttamaan elämäntapojaan terveellisimmiksi. Toiminta rahoitetaan projektivaroilla, säätiöiden ja avustusten tuella, sillä keskuksen filosofia korostaa toiminnan maksuttomuutta. Toiminnassa painotetaan sisäistä ja omaehtoista yrittäjyyttä, koska opiskelijoilta edellytetään aktiivista ja oma-aloitteista toimintaa asiakkaiden hyväksi. (Harvell & Kilts 18.2.2008.)

Opettajan rooli toiminnan organisoinnissa korostuu keskuksessa enemmän kuin Suomessa, sillä opettaja sopii ja organisoii kaikki annettavat palvelut, koska opiskelijoilla ei ole tähän valtuuksia. Opiskelijat eivät voi siis suoraan markkinoida toimintaa soittamalla tai sopimalla

tapaamisia tulevien yhteistyökumppaneiden kanssa, koska yhteydet on New Yorkissa hoidettava virallista tietä. (Harvell 18.2.2008.)

Kansainvälisesti tarkasteltuna palvelutoimintaa harjoittavien keskusten tavoitteena on edistää opiskelijan monipuolista oppimista ja ammatillista kasvua. Palvelutoimintakeskuksia on eniten Yhdysvalloissa, jonne myös niitä koskeva tutkimus painottuu. Selvitysten mukaan yhdysvaltalaisissa keskuksissa annetaan korkeatasoista moniammatillista hoitoa, joka suuntautuu pääasiassa vähävaraisille. Keskuksissa opiskelijat ja opettajat tekevät monipuolista, kokemuksellista ja yhteisöllistä hoito- ja tutkimustyötä. Keskuksissa opiskelu sijoittuu terveydenhuoltojärjestelmän ja korkeakoulujärjestelmän rajavyöhykkeelle, mikä antaa hyvät mahdollisuudet yhteisen tiedon lisäämiselle ja uuden tiedon luomiselle.

Rajavyöhykkeellä opiskelijan, opettajan ja asiakkaan roolit sekoittuvat ja synnyttävät uudenlaista yhteistyötä. Engeström (2004, 7-8) kuvaa, miten keskeneräiseen ravintolaan tulleet asiakkaat alkavat auttaa remonttimiehiä ja ravintolan henkilökuntaa, jotta ravintola saadaan ajoissa valmiiksi. Näin asiakkaat toimivat välillä rakennustyömiehen ja ravintolahenkilökunnan roolissa. Asetelmasta syntyy kaaoksen sijaan uutta innovatiivista toimintaa ja ravintola saadaan määräpäivään mennessä valmiiksi. Kollektiivinen toiminta ja tahto viedä läpi vaativa muutos tuottavat hyvän lopputuloksen.

3.5 Yrittäjyyden historiaa ja määrittelyä

3.5.1 Yrittäjyys on aloitteentekemistä ja tilanteeseen heittäytymistä

Yrittäjyyden juuret ulottuvat aina kivikauden omavaraisuuteen asti, joka vähitellen muuttui vaihdantataloudeksi. Koska vaihdettavat tavarat eivät olleet samanarvoisia, vaihtamista helpottamaan kehitettiin raha. Keskiajan feodaaliyhteiskunta sääytyneen sekä ammattikuntalaitos oppipoikajärjestelmineen perustui siihen, että jo syntymässä saatu asema määräsi yksilön elämänsä. Myöhemmin tasa-arvon ja demokratian ideaaleihin liittyvät ajatukset kyseenalaistivat syntyperään perustuvan yhteiskuntajärjestelmän ja elinkeinovapaus alkoi kehittyä. Näistä lähtökohdista voidaan katsoa yrittäjyyden alkaneen. (Kinkki & Isokangas 1999, 14–15; Kyrö 1999, 12–13.)

Englanninkielinen sana ”entrepreneur” pohjautuu latinankieliseen sanaan, joka tarkoittaa eteenpäin menoa ja aloitteentekemistä. 1300-luvulta käsitteeseen liittyivät myös termit ”adventurer”, ”undertaker” ja ”projector”. ”Adventurer” merkitsi seikkailijaa tai jännittävää ja tuntematonta kokemusta. ”Undertaker” tarkoitti rehellistä henkilöä, joka omalla riskillään suoritti hallitukselta saamaansa tehtävää ja ”projector” kuvasi epärehellistä peluria ja spekulanttia. Ranskan kielessä yrittäjyys tarkoitti jopa sotilaallista operaatiota. Myöhemmin se täsmeytyi tarkoittamaan kaikenlaisia seikkailuja, kuten myös teiden korjaajien tai arkkitehtien työtä. (Kinkki & Isokangas 1999, 7, 15–16; Kyrö 1997, 96–98.) Yrittäjyys miellettiin historiallisesti siis sekä positiiviseksi että negatiiviseksi asiaksi tai toiminnaksi. Aluksi yrittäjyyden käsite liitettiin yksilöön.

Pariisilainen pankkiiri Richard Cantillon (1680–1734) määritteli yrittäjyyttä taloustieteen näkökulmasta. Hän liitti riskin ja epävarmuuden yrittäjän päätöksentekoprosesseihin ja toi esille näiden kautta syntyvän voiton. Varhainen näkemys yrittäjyydestä käsitteli riskin ja omistuksen painotuksia. (Kivelä 2002, 36–44; Kyrö & Ripatti 2006, 16–17; Leskinen 2000, 20–31, 36; Ristimäki 2004a, 9; 2004b 19.)

Yrittäjyyttä voidaan tarkastella myös eri tieteiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ei laajemmin esitellä eri tieteisiin liittyviä yrittäjyyden näkökulmia, koska niitä on aiemmin esitetty kattavasti useissa yrittäjyyttä käsittelevissä teoksissa ja tutkimuksissa (ks. esim. Kinkki & Isokangas 1999; Kyrö 1997; Leskinen 1999, 2000). Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat sosiologiset ja psykologiset näkemykset yrittäjyydestä.

Sosiologisessa lähestymistavassa yrittäjyyttä tarkastellaan yhteiskunnallisena ilmiönä. Sen mukaan yrittäjyys on sosiaalistumisprosessin tulos, joka luo toimijat, yrittäjät ja työläiset. (Leskinen, 2000, 24.) Psykologinen näkemys puolestaan liittyy yrittäjän ominaisuuksiin ja motiiveihin (ks. esim. Hisrich, Langan-Fox & Grant 2007). Motiivit ovat lähinnä ajatuksissa assosiaatioverkkona luotua sisäistä kognitiivista orientaatioperustaa, joka ohjaa käytännön toimintaa (Nurmi 1999, 37).

Yrittäjyyden käsite liitti (1700–1800 -luvulla) yrittäjyyden yksilöön, minkä lisäksi yrittäjyys nähtiin talouden prosessina. Modernina aikana (1800–1970) yrittäjyys yhdistyi pienyrityksiin, kunnes se postmodernissa murroksessa siirtyi organisaatioon, jolloin yrittäjyys voitiin mieltää ulkoiseksi, sisäiseksi ja omaehtoiseksi yrittäjyydeksi. (Kyrö 1997, 208.)

Ideaalityyppinen jako sisäiseen, ulkoiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen helpottaa Iksen mukaan (2006, 19) yrittäjyyskäsitteen hahmottamista. Toisaalta jako on muodostunut historian saatossa, kuten edellä todettiin. Yrittäjyyskäsitteen muodot ovat monin tavoin päällekkäisiä, sillä esimerkiksi sisäisellä yrittäjyydellä voidaan viitata sekä yksilölliseen että kollektiiviseen toimintaan organisaatiossa, sen jälkeen kun postmoderni yrittäjyys laajeni käsittämään myös organisaation. (Kyrö 1997, 202.) Näin yrittäjyys mielletään nykyisin myös yhteisölliseksi toiminnaksi.

Seuraavaksi yrittäjyys määritellään postmodernin ajan murroksessa muodostuneiden sisäisen, ulkoisen ja omaehtoisien näkökulman kautta. Sisäinen yrittäjyys palvelee Kyrön (1997, 2005) mukaan julkisen sektorin rakennemuutosta ja suuryritysten toimintatavan muutosta. Ulkoinen yrittäjyys luo uusia työpaikkoja ja omaehtoisien yrittäjyyden puitteissa ihminen etsii paikkaansa yhteiskunnassa ja pitää huolta osaamisestaan.

Sisäinen yrittäjyys on yksi tämän tutkimuksen ydinkäsitteistä, jota tulisi Arene ry:n laatiman yrittäjyysstrategian mukaan korostaa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa (Arene 2006, [26.8.2007]). Toisaalta myös tutkimuksen kannalta tärkeää organisaatioyrittäjyyttä pidetään sisäisenä yrittäjyytenä. Palvelutoiminnassa opiskelijat (sisäiset ja omaehtoiset yrittäjät) muodostavat organisaation kollektiivisen yrittäjyyden. Yrittäjyyteen liittyvä käsitteistö on

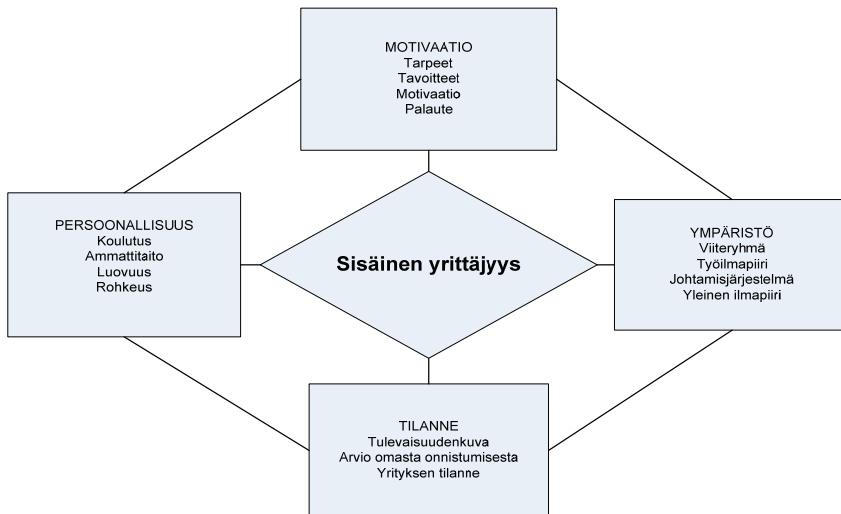
vielä vakiintumatonta ja yrittäjyyden kytkentä opetus-opiskelu-oppimisprosessiin on vasta alkutaipaleellaan. Tämän vuoksi yrittäjyyteen liittyvää käsitteistöä selvitetään seuraavaksi yrittäjyyskasvatuksesta käsin.

3.5.2 Sisäinen, ulkoinen, omaehtoinen ja organisaatioyrittäjyys

Sisäinen yrittäjyys (intrapreneur) on oman elämän suunnittelun perusta. Sisäistä yrittäjyyttä määritellään monella tavalla. Useimmiten sisäinen yrittäjyys nähdään moniin persoonallisuuden tekijöihin liittyvänä elämänasenteena, joka ei välttämättä kanavoitu varsinaisen yrityksen perustamiseen. Se voi ilmetä myös toisen palveluksessa tai jonkin yhteisön jäsenenä. Yrittäjyyspersoonana suunnittelee aktiivisesti oman tulevaisuutensa vaihtoehtoja ja pystyy myös luomaan itselleen vision siitä, mitä hän haluaa tulevaisuudessa tehdä. Hän löytää keinot tavoitteisiinsa pääsemiseksi. Hän on joustava, sitkeä, menestyksenhaluinen, määrätietoinen ja aloitekykyinen vastuunkantaja, joka on valmis ottamaan riskejä. Sisäistä yrittäjyyttä pidetään toiminta- ja käyttäytymistapana. (Komulainen, 2004, 545.)

Myös Potinkaran (2007, 20) mukaan sisäiseen yrittäjyyteen kuuluu näkemys itseohjautuvasta ja vastuullisesta opiskelijasta, joka opettajan tuella rakentaa osaamistaan omista lähtökohdistaan. Keskeistä prosessissa on oppimismenetelmien toiminnallisuus ja oppijakeskeisyys sekä oppimisympäristöjen moninaisuus. Näin henkilö, jolla on oikeat ominaisuudet ja joka toimii sopivassa ympäristössä, voi melko helposti muovautua sisäiseksi yrittäjäksi. Hän voi sopivan tilaisuuden tullen myös hyödyntää ominaisuuksiaan ulkoisena yrittäjänä. (Ikonen 2006, 27, 52; Luukkainen & Wuorinen 2002, 17.)

Laajemman näkemyksen mukaan yksilötasolla sisäiseen yrittäjyyteen (kuvio 4) vaikuttavat motivaatio, ympäristö, tilanne ja persoonallisuus. Ihmisen persoonallisuudessa yhdistyvät luontainen luovuus ja rohkeus sekä koulutuksen avulla hankittu ammattitaito ja osaaminen. Ihmisen motivaatio koostuu tavoitteista, vaikuttimista, toiminnasta saadusta palautteesta ja henkilökohtaisista tarpeista. Yrittäjyyteen vaikuttaa myös hänen kuvansa tulevaisuudesta niin omasta kuin yrityksenkin näkökulmasta. Ympäristötekijöistä eniten vaikuttavat ihmisen viiteryhmät, työilmapiiri ja yleinen ilmapiiri sekä johtamisjärjestelmät. (Koiranen & Pohjansaari 1994, 41; Leskinen 2000, 37; Paljakka 1999, 34–35.)



Kuvio 4. Sisäiseen yrittäjyyteen yksilötasolla vaikuttavat tekijät (mukaan Koiranen & Pohjansaari 1994, 41).

Sisäisen yrittäjyyden juuret ulottuvat Joseph Schumpeterin (1883–1950) edistykselliseen yrittäjyyskäsitteeseen, joka korostaa yrittäjyyden prosessia ja innovatiivisuutta. Yrittäjä nähdään vapaana, inhimillisenä ja uutta luovana toimijana. Sisäinen yrittäjä toimii yrittäjän tavoin olematta kuitenkaan yrityksen omistaja. Organisaation yrittäjämäisiä toimintoja ovat innovatiiviseen hankkeeseen tähtäävät toiminnot, kuten uuden tuotteen luominen tai uudet menetelmät, joihin on sitouduttu. Sisäinen yrittäjyys ei kuitenkaan edellytä taloudellista riskiä. Tästä huolimatta sisäinen yrittäjä kantaa vastuuta ja on innovatiivinen. Hänen toimintaansa liittyy yhteisöllisyys ja mahdollisuuksiin tarttuminen. Hän luottaa onnistumiseensa uusissakin tilanteissa, koska hän tarttuu mahdollisuuksiin uudella, aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Näin hän pystyy saavuttamaan tavoitteensa. (Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 33–36; Katz 2003; Kyrö 1999, 14–15.) Schumpeterin innovatiivisuuteen liittyvä yrittäjyysnäkemys on erittäin moderni ja siinä on uuden yrittäjämäisen paradigman elementtejä. Innovaatioita pidetään nykyisinkin yleisesti uuden liiketoiminnan synnyttäjänä ja yritysten kasvun vauhdittajina.

Leskisen (2000, 10) mukaan sisäisellä yrittäjyydellä tarkoitetaan organisaation kollektiivista, yrittäjämäistä toimintatapaa, jota nykyinen työelämä edellyttää (ks. myös esim. Ristimäki 2004b 13). Heinosen ja Vento-Vierikon (2002, 13) mukaan organisaation kollektiivista oppimista voidaan kutsua organisaation ydinosaamiseksi. Kinkki ja Isokangas (1999, 26) kuvaavat ihmistä työntekijänä, joka toimii osana isompaa yritystä, ja jonka ajattelu- toiminta- ja suhtautumistavat ovat yrittäjämäisiä. Sisäinen yrittäjyys voidaan nähdä ryhmänä, jotka pystyvät luomaan organisaatioon innovaatioita ympärillään olevasta hierarkkisesta ja jäykästä organisaatioista huolimatta. Tämä tukee näkemystä, jonka mukaan toimiva yhteisöllinen vuorovaikutus on tiedonmuodostuksessa ja oppimisessa yksilöllistä toimintaa tärkeämpää (Tynjälä 1999, 44–59).

Heinosen ja Vento-Vierikon (2002, 7) mukaan sisäisesti yritteliäs toiminta parantaa organisaation menestymismahdollisuuksia. Siirryttäessä valta- ja alistussuhteisesta organisaatioista vapaaehtoiisiin verkostoihin päädytään vapaan sisäisen yrittäjyyden alueelle. Tehokkaasti toimivan yrityksen sisäisen verkoston ominaisuuksia ovat joustavuus ja kekseliäisyys sekä vapaus ja vastuu. Sisäinen yrittäjyys on mielentila, joka voi kehittyä elämäntilanteissa, jotka antavat siihen tilaisuuden. (Leskinen 2000, 36.) Toisaalta yksilön on vaikea ilmaista sisäistä yrittäjyyttä organisaatiossa, jonka yrityskulttuuri ei tue sisäistä yrittäjyyttä (Nurmi 1999, 39; Paljakka 1999, 34). Paljakan (1999) tutkimusten mukaan organisaatiot hyötyvät siitä, että yrityksessä toimivien ihmisten sisäistä yrittäjyyttä tuetaan, kuten tiedonhaun tuloksena todettiin.

Koironen ja Pohjansaari (1994, 35) jakavat organisaation kollektiivisen yrittäjämäisen toimintatavan ryhmä- ja organisatoriseksi lähestymistavaksi. Idea on sama kuin edellä mainituissa uusimmissa määritelmissä. Kyrö ja Ripatti (2006, 18) sekä Ristimäki (2004b, 43) nimeävät organisaation kollektiivisen toimintatavan **organisaatioyrittäjydeksi**. Myös Sengen (1994) mukaan oppiva organisaatio mahdollistaa jäsenilleen jatkuvan kasvun ja oppimisen. Sengen mukaan tiimit ovat oppivassa organisaatiossa yksilöitä tärkeämpiä, koska vasta tiimien kyky oppia mahdollistaa koko organisaation oppimisen. Tärkeää on tiimin jäsenten välisen toimivan vuoropuhelun kehittäminen. On opittava sietämään erilaisuutta ja hyödyntämään sen mukanaan tuomia erilaisia näkökulmia, kuten tiedonhaun tuloksena havaittiin (Asanti 2002; Paljakka 1999, 24–25, 77–80, 98).

Oppiminen synnyttää uutta tietoa ja osaamista, jonka avulla organisaatio voi ylläpitää ja laajentaa aikaisempaa tietoaan sekä rakentaa uutta osaamista. Uusi tieto yhdistetään aikaisempaan osaamiseen ja sitä levitetään tarkoituksenmukaisesti organisaatiossa, johon näin syntyy yhteistä tietämystä. Nämä tekijät auttavat yritystä menestymään. (Gibb 1997; Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 19–20.) Myös Wenger (1998, 8) puhuu organisaatioista, joissa yhteisöt (communities of practice) toimivat yhteistyössä ja näin organisaatiosta tulee tehokas ja laadukas. Monitaitoiset tiimit pystyvät tehokkaaseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon, jolloin myös yksilöiden taidot kehittyvät. Tehokas tiimi muodostuu ihmisistä, joilla on erilaisia taitoja, ei niinkään heidän persoonallisten ominaisuuksiensa perusteella. Tiimin muodostumisessa ei ole kyse vain oikeanlaisten ihmisten kokoonpanosta, vaan ryhmän on kehityttävä tiimiksi.

Tiedonhakuprosessin tuloksena todettiin, että yliopisto-opiskelijoiden yhteinen ongelmanratkaisu edistää myös liiketoiminnan oppimista (Pittaway 2004, [23.11.2007]) ja tällainen yrittäjyysprojekti lisää opiskelijoiden ryhmätyötaitoja (Wai Mui Yu & Wing Yan Man (2007). Pittaway ja Hanon (2008) painottavat opettajatiimien yhteisellä vastuulla olevaa yrittäjyyden opetusta.

Ulkoisella yrittäjyydellä (entrepreneur) tarkoitetaan lähinnä yritystoimintaa, joka on määritelty taloudellisista lähtökohdista tai sen mukaan, mikä on yrittäjän suhde tuotantovälineisiin. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 12.) Ulkoinen yrittäjyys on omistajayrittäjyyttä. Sillä tarkoitetaan yrityksen perustamista, omistamista ja yrityksen johtamista. (Kinkki & Isokangas 1999, 26; Kivelä 2002, 31, 54; Koironen & Pohjansaari 1994, 7; Leskinen 2000, 8.) Käsitteenä ulkoinen yrittäjyys kuvaa prosessia, jonka

tunnusmerkinä syntyy oma itsenäinen pienyritys. Käsite viittaa modernin luomaan pienyritysympäristöön, yrittäjän ja yrityksen yhdentymiseen yrittäjäpersoonassa. (Kyrö 1997, 225.) Sisäinen yrittäjyys on hyvä pohja ulkoiselle yrittäjyydelle.

Omaehtoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan yksilön toimintatapaa, joka saa erilaisia muotoja sen mukaan, miten aikakaudelle ominaiset ideologiat ovat sallineet sen ilmetä. Omaehtoisesta yrittäjyydestä kehittyi ulkoinen yrittäjyys, jossa korostuvat materiaalisuus ja tehokkuus. Omaehtoista yrittäjyyttä voidaankin pitää vanhimpana yrittäjyyden muotona. Omaehtoinen yrittäjyys on osa ihmisen kehityskertomusta. Se näkyy ihmisen yrittäjämäisessä ajattelussa ja käyttäytymisessä, kuten oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. (Kyrö 1997, 226; Leskinen 2000, 10-11.) Kinkin & Isokankaan (1999, 26) mukaan omaehtoisessa yrittäjyydessä ihmisellä on vastuu omasta työllisyydestään ja toimeentulostaan sekä niihin kuuluvista etuisuuksista ja riskeistä. Ihminen joutuu etsimään paikkansa ja huolehtimaan osaamisestaan oppimisessa, sosiaalisessa elämässä ja työelämässä. Tärkeää on Raen ja Carswellin (2000) mukaan se, että luottaa itseensä. Cope ja Watts (2000) pitävät tärkeänä ihmisen kasvua ja oppimista kokemustensa kautta.

Remes on havainnut, että opiskelijoiden itseohjautuvuus liittyy erityisesti tilanteisiin, joissa he saivat ideoita vapaasti. Omaehtoista yrittäjyyttä havainnointiin työpajaolosuhteissa, joissa opiskelijoilla saattoi olla vaikeitakin ongelmia ratkottavanaan. Opiskelijat selvisivät ongelmista, koska tiesivät, että ohjaaja auttaa pyydettyä. Näin heillä oli turvallinen olo, vaikka he olivatkin toiminnan suhteen epävarmoja. Työpajatyöskentely vähensi myös epäonnistumisen pelkoa, jolloin toimintatehtävät saivat vapaamman kokeilevemmän luonteen. Näin yrittäjyyden henkilökohtaisen tason pedagoginen aktivoiminen valmisti opiskelijoita yrittäjämäiseen oppimisprosessiin kuuluvaan joustavaan päätöksentekoon, jonka puitteissa oppilaat uskalsivat ottaa hallittuja riskejä. (Remes 2001, 377.)

Toiminnan edetessä oppilaat tunsivat henkilökohtaisen vastuun toiminnastaan lisääntyvän työpaja- työskentelyn edetessä. Oppilaan onnistuessa tuottamaan itse suunnittelemansa tuotteen, hänen yrittäjämäinen minäkuvansa sai uusia piirteitä. Näistä osan oppilas tunnisti, mutta osa jäi tiedostamattomaksi reserviksi, joka on käytettävissä vastaavissa yrittäjyyttä edistävissä tilanteissa. Monet yrittäjyyden vaatimat oppimistarpeet ovat perinteisesti olleet opettajan vastuulla eikä niitä ole totuttu näkemään oppijan resursseina. Tällaisia ovat esimerkiksi opittavan ideointi, oppimistavan valinta ja työryhmän muodostaminen. Usein vuorovaikutuskin on ollut liikaa opettajan säätelemää. (Remes 2001, 377, 379.) Opiskelija ei voi olla aidosti aloitteellinen, jos opettaja tekee asioita hänen puolestaan. Toisaalta omaehtoista yrittäjyyttä on kritisoitu siitä, että sen on sanottu olevan vain synonyymi käsitteelle ”oma-aloitteisuus” (Ikonen 2006, 19).

Näyttää siltä, että sisäisen (yksilö- ja yhteisötaso), ulkoisen ja omaehtoisen yrittäjyyden käsitteillä on paljon yhteisiä alueita. Uusimpien näkemysten (Kyrö 2006, 18) mukaan yksilön yrittäjämäinen toimintatapa (omaehtoinen yrittäjyys), ulkoinen yrittäjyys ja organisaation yrittäjyys (organisaation kollektiivinen toimintatapa) ovat synergisiä, päällekkäisiä ja vuorovaikutteisia käsitteitä. Laaja tulkinta organisaatiosta voi viitata myös paikalliseen, alueelliseen, kansalliseen tai jopa aikakauden kulttuuriin. Kaikki yrittäjyyden muodot ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja muovaavat toinen toisiaan. Tämän

näkemyksen mukaan sisäinen yrittäjyys muodostuu omaehtoisen ja organisaation yrittäjyyden vuoropuheluna. (Kyrö & Carrier 2005, 21–24; Kyrö & Ripatti 2006, 18–19.) Yrittäjyyden eri muotojen yhtäläisyydet ovat seurausta historiallisesta kehityksestä, jonka myötä samat tekijät ovat kulttuurin ja yhteiskunnan muuttuessa kytkeytyneet toisiinsa erilaisin painotuksin ja muodostaneet näin erilaisia kombinaatioita.

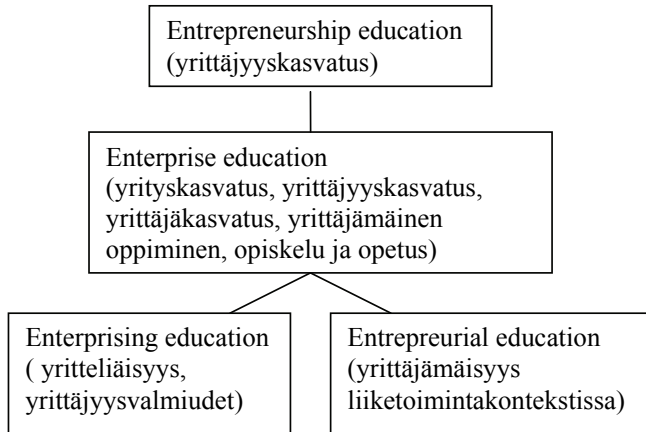
3.5.3 Yrittäjämäinen opiskelu

Yrittäjämäinen opiskelu -käsitteen määrittelyä

Yrittäjämäisen opiskelun (enterprise education, enterprise studying) käsitettä voidaan määritellä yrittäjyyskasvatuksen käsitteestä käsin. Yrittäjyyskasvatuksen käsite on haastava, koska se liittyy sekä yrittäjyyden määrittelyyn että kasvatuksen käsitteen erillisiin tulkintoihin (Hytti & O’Gorman 2004; Pittaway & Hannon 2008). Ikosen (2006, 180–186) 2005 tekemän kirjallisuushaun mukaan yrittäjyyskasvatuksen teemoja käsiteltiin suomenkielisissä ja englanninkielisissä tiedejulkaisuissa etupäässä muiden kuin kasvatustieteilijöiden toimesta. Ikosen (2006, 57) mukaan yrittäjyyskasvatus on kuitenkin tärkeä sijoittaa osaksi kasvatuksen kokonaisuutta.

Käsitettä määritellään aluksi Gibbin (2005) ja Ikosen (2006) mukaan, koska määritelmät ovat lähellä toisiaan. Määritelmistä näkyy se, että yrittäjyyskasvatuskäsitteen määritelmät vaihtelevat. Ikonen (2006, 26) puhuu sekä yrittäjä- että yrittäjyyskasvatuksesta. Yrittäjäkasvatuksen päämääränä on yritysten lukumäärän lisääminen ja yritysten toiminnan kehittäminen kun taas yrittäjyyskasvatuksella pyritään edistämään yrittäjyydelle myönteistä asennetta. Kansainvälisissä lähteissä – erityisesti yhdysvaltalaisissa ja kanadalaisissa – yrittäjyyskasvatuksesta puhuttaessa viitataan usein käsitteeseen ”entrepreneurship education”, jonka voidaan ymmärtää edustavan laajasti yrittäjyyden ja kasvatuksen liitosta.

Käsite ”enterprise education” (Britanniassa yrityskasvatus, yrittäjyyskasvatus, yrittäjäkasvatus) muodostuu Gibbin mukaan (2005) käsitteistä ”enterprising education” ja ”entrepreneurial education”, joista ensimmäinen viittaa yrittäjyysvalmiuksiin ja -kompetenssiin ja jälkimmäinen liiketoimintakontekstiin (kuvio 5, ks. myös Kyrö 2005a, 187-189).



Kuvio 5. Entrepreneurship education -käsitteen määrittelyä.

Ikonen (2006, 180–186) jakaa yrittäjyyskasvatus -käsitteen käsitteiksi ”entrepreneurship education”, ”enterprise education” ja ”entrepreneurial education”. Nämä käsitteet kuuluvat myös Gibbin yrityskasvatuksen määritelmiin. Ikonenkin mukaan ”enterprise education” viittaa myös yrittelijään elämänsenteen ja -taitojen virittämiseen, jossa keskeistä on epävarmuuden sietokyky, taito toimia rakentavasti muuttuneissa olosuhteissa, uusien ideoiden luominen ja toimeenpaneminen, asioiden tekeminen totutusta poikkeavalla tavalla, tilanteen mukaan toimiminen sekä kyky arvioida toiminnan seurauksia. Käsite sisältää monia luovaan toimintaan liittyviä ominaisuuksia. Tiedonhaun tulosten analyysissä luvussa (3.2) todettiin, että Lefflerin ja Svedbergin (2005) tutkimuksen mukaan enterprise education -käsitteellä tarkoitetaan yhteistoiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä, aloitteellisuutta, luovuutta ja aktiivisuutta.

Käsitteen ”enterprise education” tulkitaan sisältävän oppimiseen, opiskeluun ja opetukseen liittyvät asiat. Käsite kuvaa opiskelijalähtöistä, aktiivista toimintaa, joka on yrittäjyydessä keskeistä. Se ei kuitenkaan välttämättä sisällä oman yrityksen perustamista tai johtamista (Paasio & Nurmi 2006, 37). Toisaalta esim. Gibb (2005) viittaa ”entrepreneurial education” -käsitteellä enemmän liiketoimintakontekstiin. ”Entrepreneurship”- ja ”enterprise” -käsitteet määritellään joskus myös toistensa synonyymeiksi (Gibb 1993, 13). Yrittäjyyskasvatukseen sisältyy sisäistä, ulkoista ja omaehtoista yrittäjyyttä, jotka monissa määritelmissä kulkevat käsi kädessä. Yrittäjyyskasvatus voidaan määritellä nykyisin laajemmin myös osaksi kansalaiskasvatusta (Deuchar 2004; Ikonen 2006, 134–135).

Toisaalta Kyrön (2005a, 181–200; 2005b, 76–82) mukaan yrittäjyyskasvatuskäsitteistöä hallinnut angloamerikkalainen käsitteistö poikkeaa keskieuropalaisesta ja skandinaavisesta kasvatuskäsitteistöä. Angloamerikkalaisessa lähestymistavassa kasvatuksessa painottuvat oppimisen ja opettamisen mallit, pedagogiikka sekä oppimisen ja opettamisen käytänteet. Eurooppalaisessa näkemyksessä ollaan edellisten lisäksi kiinnostuneita myös kasvatukseen liittyvästä ontologiasta ja epistemologiasta, oppimisen ja

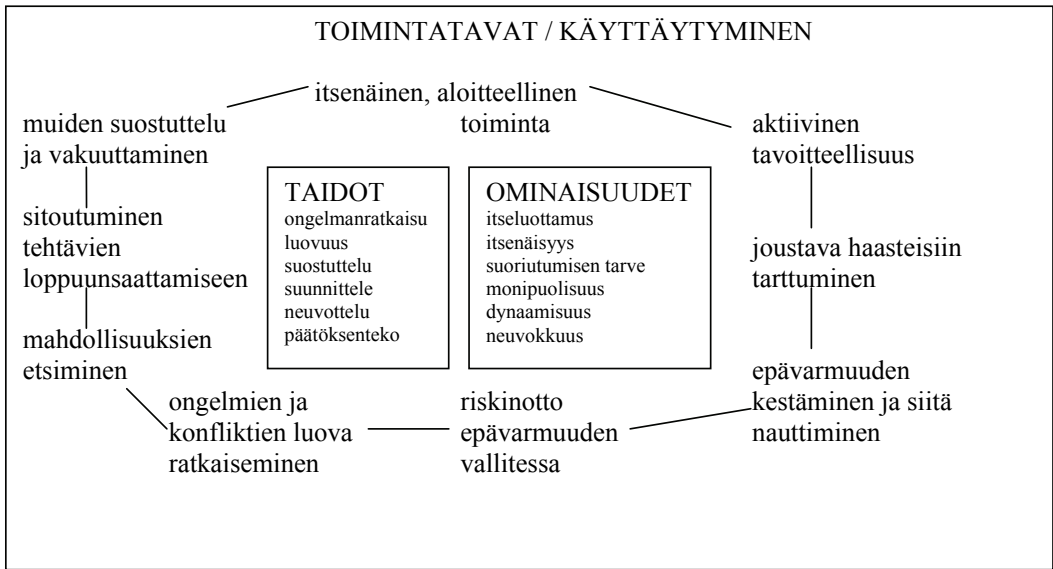
opettamisen teorioista sekä didaktiikasta. Angloamerikkalainen suuntaus näkyy myös Euroopan ranskan- ja englanninkielisissä maissa.

Kyrö ja Ripatti (2006, 17) ehdottavat pääkäsitteeksi yrittäjyyskasvatusta. Sen alakäsitteiksi he sijoittavat yrittäjämäisen oppimisen käsitteet, joihin kuuluvat yrittäjämäisyys (entrepreneurial) ja yritteliäisyys (enterprising). Kyrön (2001) mukaan keskeiseksi nousee kysymys siitä, tarkoitetaanko yrittäjyyskasvatuksella yrittäjyyden tietojen ja taitojen opettamista vai yritteliään toimintatavan omaksumiseen tarkoitettujen oppimisympäristöjen luomista. Tämä tutkimus fokusoituu yritteliään toimintatavan omaksumiseen tarkoitettujen oppimisympäristöjen tutkimiseen, koska yrittäjyyteen liittyviä tietoja, taitoja ja yritteliästä toimintatapaa opiskellaan yritykseen verrattavassa ympäristössä.

Gibbin yrittäjämäisen opiskelun malli

Tietokantahaun (1999–2008, liite 5) perusteella löytyi neljä yrittäjämäiseen opiskeluun kehitettyä mallia, joita käsiteltiin jo tiedonhaun tuloksia analysoitaessa (luku 3.2). Heinosen ja Akolan (2007) mallin mukaan yrittäjyyttä opitaan työelämään verrattavissa ”todellisessa” kontekstissa. Raen ja Carswellin (2000) mallin mukaan yrittäjämäiseen oppimiseen kuuluu yhteistoiminnallinen kokemus. Pittaway ja Hanon (2008) mallien avulla kuvataan yrittäjyyden opetusta, joka on opettajatiimien yhteisellä vastuulla. Leskisen (1999) mallissa yrittäjyyskasvatuksen oppiminen koostuu vision, autonomian, toiminnan, interaktion ja riskin tasapainosta.

Näiden lisäksi klassikoksi muodostuneessa Allan Gibbin (1993, 16) mallissa yrittäjämäinen oppiminen rakentuu yrittäjämäistä toimintatapaa tukevasta kulttuurista, yrittäjämäistä toimintatapaa tukevasta kokonaisvaltaisesta tehtäväkentästä ja yrittäjämäisestä oppimisympäristöstä (kuvio 6). Työtä tehdään ”learning by doing” -periaatteella. Kuvion kuusi ulointa ympyrää kuvaavat näitä toimintatapoja. Ympyrän sisälle on sijoitettu tarvittavat taidot ja ominaisuudet. Taitoja ovat ongelmanratkaisutaito, luovuus, suostuttelu, suunnittelu, neuvottelu ja päätöksenteko. Ominaisuuksia ovat itseluottamus, itsenäisyys, suoriutumisen tarve, monipuolisuus, dynaamisuus ja neuvokkuus. Yrittäjämäinen oppiminen ei siis ole luonteeltaan teoreettista, vaan sitä, että opettaja tuottaa pedagogisen ympäristön, jossa opiskelijat oppivat uusia tapoja tehdä asioita, tuntea ja nähdä. Näin he oppivat myös viestimään oppimaansa ja ajatuksiaan. (Gibb 1993, 13–19; Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 99–100; Kyrö & Carrier 2005, 25; Kyrö & Ripatti 2006, 21; Leskinen 2000, 53–54.)



Kuvio 6. Yrittäjämäiset toimintatavat, taidot ja ominaisuudet (Gibb 1993, 14–15).

Gibbin (1993, 16) mukaan jokaisella opiskelijalla on jonkinasteisia yrittäjämäisiä toimintatapoja, taitoja ja ominaisuuksia, joita voidaan kehittää opiskelijoita aktivoivan opetuksen keinoin. Yrittäjämäiset toimintatavat, taidot ja ominaisuudet voidaan yhdistää yrittäjyyden prosessiin, jota voidaan soveltaa niin sisäiseen (yksilö- ja yhteisötaso), omaehtoiseen kuin ulkoiseenkin yrittäjyyteen. Yrittäjämäistä toimintatapaa tukeva kulttuuri tarkoittaa sisäisen yrittäjyyden kohdalla ihmisessä tapahtuvaa muutosta tilanteessa, jossa hän alkaa työskennellä esimerkiksi pienyrityksessä. Yritys on hyvin riippuvainen monista sidosryhmistä, joilla on erilaisia tarpeita. Tämä epävarmuus tavallaan rajoittaa työntekijöiden valtaa ja toimintavapautta ja antaa heille lisää vastuuta. Näin työntekijöille syntyy tarve suoriutua hyvin tehtävissään sekä työyhteisön sisällä että sidosryhmien kanssa toimiessaan. Yrityksen yrittäjämäiset toimintatavat rakentuvat juuri tällaisten asenteiden, arvojen ja uskomusten varaan. Yrittäjämäisen kulttuurin kehittyminen merkitsee sitä, että opiskelijat oppivat toimimaan yrittäjämäisesti ympäristössä, joka kannustaa tällaiseen käyttäytymiseen (Kyrö & Ripatti 2006, 23). Näin luodaan yhteistyön kulttuuri, joka lisää poikkitieteellistä vuorovaikutusta ja tukee innovatiivisen keksimis- ja oppimisympäristön rakentumista (Bergfors & Uuttu 2005, 126).

Mallissa yrittäjämäistä toimintatapaa tukeva kokonaisvaltainen tehtäväkenttä tarkoittaa tehtäväkentän laajenemista. Enää ei ole ketään toista, joka lopuksi vastaa tuloksista, vaan sisäisesti yritteliäessä yrityksessä vastuu jaetaan useampien henkilöiden kesken. Yrittäjämäinen oppimisympäristö tarkoittaa sitä, että yrittäjän on itse ratkaistava asiat. Voidaan sanoa, että pienyritys on yrittäjän oppiva organisaatio. Oppiminen tapahtuu ympäristöstä ja sidosryhmiltä tulevien impulssien kautta. Tilanteessa oppiminen tarkoittaa tekemistä, mahdollisuuksiin tarttumista, virhetoimintoja, asiakaspalautteisiin perehtymistä, muilta lainaamista, vuorovaikutusta vertaisten kanssa, henkilökohtaisten suhteiden

hyödyntämistä, paineen alaisena työskentelyä sekä ongelmien ratkaisemista. (Gibb 1993, 14-22.) Nämä asiat luovat raamit itsenäiselle aloitteelliselle toiminnalle, aktiiviselle tavoitteellisuudelle, joustavalle haasteisiin tarttumiselle, epävarmuuden sietämiselle ja siitä nauttimiselle, riskinotolle, ongelmien ja konfliktien luovalle ratkaisemiselle, mahdollisuuksien etsimiselle, sitoutumiselle, tehtävien loppuunsaattamiselle sekä muiden suostuttelulle ja vakuuttamiselle (Gibb 1993, 14-15).

Seuraavaksi kuvataan yrittäjämäisessä opiskelussa ja oppimisessa käytettyjä opetusmenetelmiä (Heinonen & Akola 2007, 16), joiden tarkoituksena on tukea opiskelijan käyttäytymisen muutosta ja ammatillista kasvua. Siitä huolimatta, että yrittäjämäisessä opiskelussa ja opetuksessa voidaan käyttää monia menetelmiä, tukevat erilaiset yhteistoiminnalliset ja yhteisölliset menetelmät parhaiten yrittäjämäisen ajattelun rakentumista (Vesalainen, Ristimäki, Luoto ja Kohtamäki 2006, 65). Oppimisen sosiaalinen luonne onkin keskeinen piirre kaikissa seuraavaksi esiteltävissä menetelmissä. Tästä syystä menetelmissä on paljon yhteistä, vaikka ne perustuvatkin erilaisiin filosofisiin, psykologisiin, kasvatuksellisiin ja sosiaalipsykologisiin teorioihin. Luvussa 3.2 kuvattiin jo tiedonhaun tuloksena löytyneitä tutkimuksia, joista monet käsittelevät juuri yrittäjämäisen opiskelun menetelmiä. Nämä tutkimukset omalta osaltaan antavat pohjaa luvun 3.6 yrittäjämäisen opiskelun menetelmien käsittelyyn.

3.6 Yrittäjämäisen opiskelun menetelmiä

3.6.1 Yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen

Yhteistoiminnallisen oppimisen (cooperative / co-operative learning) juuret ovat psykologiassa ja amerikkalaisessa sosiaalipsykologiassa. Sen taustalla on yksilöllinen kognitiivinen ja humanistinen oppimiskäsitys. Yhteistoiminnallisen oppimisen kehittyminen sijoittuu behavioristisen ja kognitiivisen psykologian murrosvaiheeseen, jossa opettajat alkoivat toteuttaa opetusta niin, että se aktivoi oppilaita itse jäsentämään ja prosessoimaan tietoa. Oppilaiden pienryhmissä tekemät tehtävät ja käymät keskustelut muodostuivat keskeisiksi. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaisesti korostettiin ihmisen aktiivista toimintaa omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettaja toimi ohjaajana, joka kannusti oppijaa itsensä toteuttamiseen. (McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami 2003, 71; Repo-Kaarento 2004, 502-503.) Toisaalta nämä selkeästi kognitiiviset näkemykset ovat ajan myötä tulleet lähemmäksi sosiaalista konstruktivismia. Tämä näkyy erityisesti opettajan roolin muutoksena. Mitä enemmän tavoitteista ja työtavoista opiskelijoiden kanssa neuvotellaan, sitä lähemmäksi sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä tullaan. (Repo-Kaarento 2004, 506.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret voidaan jäljittää jo Comeniuksen 1600 -luvulla esittämiin kasvatusteorioihin. Myös John Dewey teki ensimmäisiä yhdessä oppimiseen ja yhteistoimintaan perustuvia kokeilujaan jo 1800 -luvun lopulla. Tästä huolimatta yhteistoiminnallisen oppimisen käsite on verrattain uusi, sillä se vakiintui käyttöön vasta

1970 -luvulla. Käsitteen historialliset juuret ylettyvät Morton Deutschin (positiivinen keskinäinen riippuvuus) ja Kurt Lewinin (kenttäteoria) toisen maailmansodan jälkeisenä aikana esittämiin teorioihin sekä Herbert Thelenin kehittämiin kouluopetuksen malleihin. Yhteistoiminnallinen oppiminen on yhteinen nimitys sellaisille pedagogisille toimintatavoille, joiden lähtökohtana on tieteellisin perustein tehtävä suuren opetusryhmän organisoiminen pienemmiksi toimintayksiköiksi. (Sahlberg & Sharan, 2002a, 10; Sahlberg & Sharan, 2002b, 368.)

Yhteistoiminta koetaan yleensä myönteisenä oppimista ja persoonallista kasvua edistävänä asiana (Loke & Chow 2007; Tossavainen 1996). Esimerkiksi Yamarik (2007) tutki opiskelijoiden yhteistoiminnallista oppimista kaupallisessa opetuksessa havaiten, että yhteistoiminnallisessa ryhmässä opiskelleet opiskelijat saivat parempia arvosanoja kuin yksinään opiskelleet.

Yhteistoiminnallisen oppimisen on havaittu vaikuttavan myönteisesti myös opiskelumotivaatioon, itsetuntoon ja ilmapiiriin. Yhteistoiminnallisesti opiskelevat opiskelijat oppivat vähintään sen, minkä he oppisivat tavanomaisessakin opetuksessa. (Sharan & Sahlberg 2002, 402.) Yhteistoiminnallista oppimista voidaan pitää myös välineenä, jolla lisätään opiskelijoiden sitoutumista yhteistyöhön. Näin vähennetään oppimistilanteeseen liittyvää häiriköintiä, lisätään opiskelijoiden motivaatiota ja tehostaa ryhmätyötä. (Gibb 2002; Leffler & Svedberg 2005; Tynjälä 2002, 176–177; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu tukevan myös terapeuteiksi opiskelevia ammattiin liittyvien vaativien tietojen omaksumista (Welch 2002). Toisaalta Ramsay ja Richards (1997) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että hyvin lahjakkaat opiskelijat eivät hyödy yhteistoiminnallisin menetelmin toteutetusta opetuksesta. He turhautuvat, koska kokevat jo hallitsevansa hyvin sosiaaliset ja kognitiiviset taidot eivätkä mielestään edisty oppimisessa riittävän nopeasti. Opettajan tulisikin järjestää tällaisille opiskelijoille mahdollisuus opiskella muilla tavoilla.

Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset periaatteet ovat (Johnson & Johnson 2002, 109–110):

1. Ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus
2. Ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu
3. Vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu
4. Oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi

Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisin periaate on ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus (positive interdependence). Riippuvuus tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Jokainen tietää vastuunsa ja sen merkityksen yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. Yhdessä ollaan viisaampia kuin yksinään. Näin kaikki ryhmän jäsenet saavuttavat mahdollisimman hyvän oppimistuloksen. He jakavat resurssinsa, tukevat toisiaan ja iloitsevat yhteisestä menestyksestään. Positiivisen riippuvuuden vahvistamiseksi opiskelijoilla on oltava yhteiset oppimistavoitteet. Lisäksi

voidaan käyttää yhteisiä palkintoja, jaettuja tehtäviä ja toisiaan täydentäviä rooleja. (Baumberger-Henry 2003; Johnson & Johnson 2002, 109; McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami 2003, 82.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa hyödynnetään tietoa ryhädynamiikasta. Kenttäteorian mukaan ihminen kokee jännitettä tavoitellessaan haluamaansa. Jännite vähenee, kun tavoite on saavutettu. Deutschin teoriassa positiivisesta riippuvuussuhteesta seuraa yhteistoiminnallinen vuorovaikutussuhde, joka vähentää negatiivista kilpailullista vuorovaikutussuhdetta. (Kagan & Kagan, 2002, 41.) Kilpailu ei kuulu yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Sen sijaan ryhmän toiminnassa on asia-, tehtävä- ja sosioemotionaalaisia tavoitteita. Ryhmän kiinteydestä ja hyvästä ryhmähengestä huolehtiminen edistävät perustehtävän mukaista työskentelyä. (Repo-Kaarento 2004, 506–507.)

Toinen tärkeä yhteistoiminnallisen oppimisen periaate on ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu, johon kuuluu toisten ryhmäläisten auttaminen. Perinteisen ryhmätyön ongelma on vastuun epätasainen jakaantuminen ja ”vapaamatkustavuus” (ks. Asanti 2002, 110). Yhteistoiminnallisessa ryhmätyöskentelyssä jokaisella opiskelijalla on oma vastuualueensa. Tarkoituksena on tehdä jokaisesta jäsenestä vahvempi yksilö omana itsenään. Opiskelijat oppivat yhdessä, jotta he voivat sen jälkeen suoriutua paremmin yksilöinä. Opettajan tulisi luoda sellaisia oppimistehtäviä, jonka tekemiseen tarvittavia taitoja ei ole sellaisenaan kenelläkään, mutta jokaisella jäsenellä olisi edes yksi taito, jota tehtävän tekemiseen tarvitaan. (Baumberger-Henry 2003; Johnson & Johnson 2002, 109; Repo-Kaarento 2004, 504–506.)

Vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ovat taitoja, joita tulee jatkuvasti harjoitella. Jos sosiaalisesti taitamattomat yksilöt vain sijoitetaan ryhmään ja heitä pyydetään toimimaan yhteistyössä, ei toiminnan sujuminen ole varmaa. Ryhmän jäsenet on myös motivoitava käyttämään sosiaalisia taitojaan. Samalla opitaan johtajuuteen, päätösten tekoon, luottamuksen rakentamiseen, viestintään ja ristiriitatilanteiden hallintaan liittyviä taitoja. (Baumberger-Henry 2003; Johnson & Johnson 2002, 109–110.) Johnson & Johnson (2002, 109–110) puhuvat kasvokkain tapahtuvasta kannustavasta vuorovaikutuksesta, jonka yhteydessä he korostavat opiskelijoiden toisiaan kohtaan osoittamaa kannustavaa henkeä. Keskinäinen menestyksen edistäminen johtaa parempien tulosten lisäksi myös toisten ihmisten parempaan tuntemiseen sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti.

Oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi. Tällä tarkoitetaan sekä yksilön että ryhmän edistymisen arviointia. Yksilössä arvioidaan hänen tietojaan ja taitojaan sekä ryhmätyötaitojaan. Lisäksi arvioidaan myös sitä, miten ryhmä on työskennellyt yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ryhmän toiminnassa arvioidaan ryhmän kiinteyttä ja menneitä. Vaikka yksilön ja ryhmän arviointi korostavat itsearviointia, voidaan rinnalla käyttää myös vertaisarviointia ja opettajan arviointia. Myös erilaiset lomakkeet toimivat hyvin työkaluina, joiden avulla arviointi kohdistuu tavoitteiden mukaisiin asioihin. (Repo-Kaarento 2004, 504–506.) Johnson & Johnson (2002, 110) puhuvat ryhmän suorittamasta prosessoinnista. Tällöin opiskelijoille on annettava aikaa ja välineitä analysoida ryhmän toimintaa sekä sitä, miten hyvin opiskelijat käyttävät hyväksi sosiaalisia taitojaan auttaakseen ryhmän kaikkia jäseniä saavuttamaan ja ylläpitämään ryhmän tehokasta

työskentelyilmapiiriä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on läheistä sukua seuraavaksi tarkasteltavalle yhteisölliselle oppimiselle.

Yhteisöllisen oppimisen eli kollaboratiivisen oppimisen, vertaisoppimisen, koordinoitun oppimisen tai kollektiivisen oppimisen (collaborative / communal learning) taustalla on sosiaalinen konstruktionismi. Yhteisöllisen opiskelun juuret ovat sosiologiassa ja eurooppalaisessa sosiaalipsykologiassa. (Repo-Kaarento 2004, 512–513.) Yhteisöllisessä oppimisessa opiskelijat otetaan mukaan yhteisölliseen tiedonmäärittelyyn ja kehittelyyn.

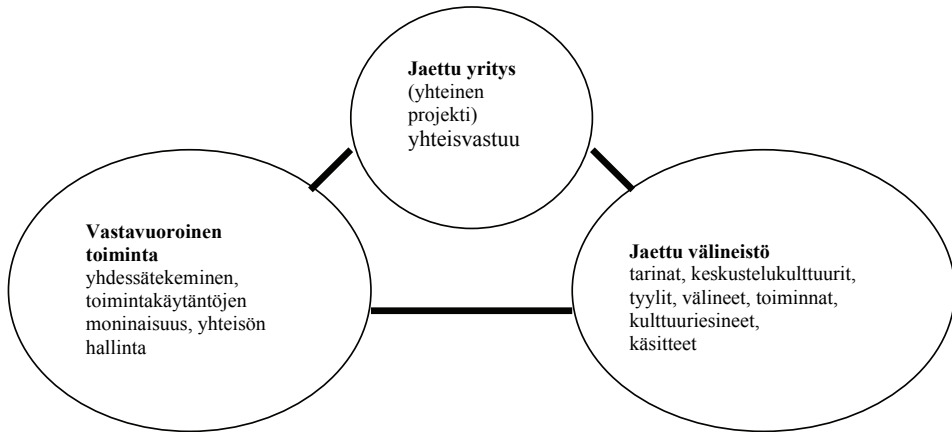
Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ihminen on sosiaalinen olento, jonka kieli, kulttuuri, symbolien käyttö ja rituaalit ovat sosiaalisesti kehittyneitä. Sosiaalista osallistumista korostavan käsityksen mukaisesti oppimista voi myös tapahtua huomaamatta ihmisten osallistuessa yhteisöjen toimintaan. (Lave & Wenger 1991, 29–31; McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami 2003, 71; Repo-Kaarento 2004, 502; Vesterinen 2001, 24.) Van der Klinkin (2000, 177–185) mukaan esimerkiksi työssäoppimisprosessi voi tapahtua satunnaisesti tai varsinaisen työtehtävän ohella. Myös Tynjälä ja Collin (2000, 294–295) kuvaavat samaa näkemystä artikkelissaan. He viittaavat mm. Argyrisin ja Schönen (1996, 4–5) ilman formaalia opetusta tapahtuvaan jokapäiväiseen ongelmanratkaisuun. Vahtivuori-Hänninen, Lehtonen ja Torkkeli (2005, 210) viittaavat yhteisöllisellä opiskelulla vuorovaikutuksen filosofiaan ja henkilökohtaiseen elämäntapaan.

Lave ja Wenger (1991, 98) esittelevät Communities of practice (COP) -käsitteen, joka suomennettuna tarkoittaa toiminta- tai käytäntöyhteisöä. Engeström (2001, 158) käyttää käsitettä osaamisyhteisö, jota selvitettiin jo rajavyöhyketoimintaa käsittelevässä luvussa (luku 3.4). Lave ja Wenger (1991, 98) kuvaavat COP -käsitteellä toimintasysteemiä, jossa osallistujat jakavat toistensa kanssa ymmärryksen siitä, mitä ovat tekemässä, miten se vaikuttaa heidän elämäänsä sekä yhteisöön, jonka täysivaltaisia jäseniä he ovat. Yksilöiden osallistuminen tällaisiin yhteisöihin luo yksilölle ja yhteisölle uusia oppimisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Toiminta- tai käytäntöyhteisöt harjoittavat siis jonkin hankkeen ympärille rakentuvaa vuorovaikutteista ja spontaania toimintaa, joka ei aina noudattele organisaation virallisia rajoja. Jatkossa luvussa käytetään käsitettä toimintayhteisö, joka kuvaa parhaiten palvelutoiminnan luonnetta.

Wenger, Mc Dermot ja Snyder (2002, 4) kuvaavat Communities of practice -käsitettä ihmisten muodostamina ryhminä, jotka tietyn yhteisesti jaetun mielenkiinnon kohteen, ongelmajoukon tai tiettyä asiaa kohtaan tuntemansa intohimon ohjaamina haluavat jatkuvan vuorovaikutuksen avulla lisätä tietoaan ja asiantuntemustaan kyseisestä asiasta. Communities of practice -käsitteellä voidaan tarkoittaa myös koko ammattikorkeakoulua. Valtakunnalliset ohjeistukset antavat puitteet ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman laatimiseen, mutta toteutuksesta päätetään paikallisesti. Koulutusohjelma päättää itse, mikä osuus tunteista käytetään esimerkiksi palvelutoiminnan kautta.

Wengerin (1998, 72-85) mukaan asiantuntijuus ja osaaminen välittyvät tehokkaasti myös epävirallisten toimi- tai käytäntöyhteisöjen välityksellä. Tällaisia yhteisöjä toimii esimerkiksi kotona, koulussa, työpaikalla tai harrastuksissa. Wengerin kuvaamaan toimintayhteisöön sisältyy esimerkiksi jokin yhteinen hanke, jäsenten sitoutuminen

yhteiseen toimintaan ja yhteinen resurssivaranto (kuvio 7). Toimintayhteisön osatekijät ovat tässä tutkimuksessa tärkeitä, koska palvelutoimintaa voidaan pitää osaamis- tai toimintayhteisönä. Yhteisö tuottaa jäsenilleen sellaisia merkityskokemuksia, joita perinteinen luokahuoneopetus ei voi antaa. Tällöin opiskelu ei ole vain tiedon lisäämistä, vaan prosessi, jonka ansiosta opiskelijasta tulee yhteisönsä täysivaltainen jäsen. Näin omaksutaan myös uusia kulttuurisia ja sosiaalisia toimintatapoja.



Kuvio 7. Toimintayhteisön osatekijät (mukaillen Wenger 1998, 73).

Yhteisön jäsenyys merkitsee sitoutumista yhteisen hankkeen toteuttamiseen (jaettu yritys), jolloin toimitaan vastavuoroisessa yhteistyössä muiden yhteisön jäsenten kanssa. Yhteiset käytännöt yhdistävät jäseniä, vaikeivat nämä olisikaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Jäseniltä vaaditaan yleensä myös erilaisia ponnistuksia, jotta yhteinen yritys onnistuisi. Toimintayhteisö tuottaa kasautuvasti uusia toiminnan välineitä: työvälineinä, käsitteinä tai tarinoina. Yhteisöjen muita tunnusmerkkejä ovat jäsenten pitkäaikaiset ja vastavuoroiset suhteet, (jotka mahdollistavat myös sen, että asioista voidaan turvallisesti olla myös erimieltä), jaettujen toimintatapojen muodostuminen, tiedon ja uusien ideoiden nopea leviäminen, ”lämmittelyvaiheen” puuttuminen, koska ryhmäläiset tuntevat jo valmiiksi toisensa sekä ongelmien ratkaisun helppous ja nopeus. Ryhmäläiset tietävät, ketkä ryhmään kuuluvat ja heillä saattaa olla esimerkiksi yhtenäinen työasu. Yleensä he tuntevat myös toistensa vahvuudet ja heikkoudet sekä kehittävät tietämystään jaettujen tarinoiden ja ”sisäpiirin juttujen” avulla. Ryhmän jäsenyys edellyttää vapaaehtoista sitoutumista. (Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 125–127; Tynjälä 2002, 168; Wenger 1998, 73–85, 124–126; Wenger & Snyder 2000.)

Laven ja Wengerin (1991) mukaan esimerkiksi koulun ja työelämän rajapinnoille luodut käytäntöyhteisöt ja niiden toimintaan osallistuminen myös koulun ulkopuolella kaventavat kouluoppimisen ja ”todellisen elämän” välistä kuilua. Näin toimintayhteisöt tukevat opiskelijan teoreettisten ja käytännöllisten tietojen ja taitojen integroitumista. Koulun ja työelämän rajavyöhykkeellä ei enää olla kummankaan (koulun tai työelämän) toimintajärjestelmän alueella, vaan uudella alueella, joka synnyttää opiskelijoille uusia perspektiivejä ja innovaatioita.

Yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen vertailua

Yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen käsitteet ovat vakiintumattomia ja niitä käytetään toisinaan toistensa synonyymeina (Häkkinen & Arvaja 1999, 208; McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami 2003, 71; Repo-Kaarento 2004, 501). Edellä todettiin, että yhteistoiminnallisen oppimisen juuret ovat psykologiassa ja amerikkalaisessa sosiaalipsykologiassa, kun taas yhteisöllinen oppiminen pohjautuu sosiologiaan ja eurooppalaiseen sosiaalipsykologiaan. Toisaalta sosiaalipsykologian jako amerikkalaiseen ja eurooppalaiseen suuntaukseen on ainakin osittain harhaanjohtava. Yhdysvalloissa oli vallalla yksilökeskeinen sosiaalipsykologia, mutta toisen maailmansodan jälkeen siellä omaksuttiin myös eurooppalaisen yhteisöllisen sosiaalipsykologian suuntauksia. Myös Euroopassa sosiaalitieteiden suuntautumisessa on nykyisin sisällöllisiä eroja.

Eroavaisuuksista johtuen yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on yksilön oppiminen, jota pienryhmä tukee. Sitä vastoin yhteisöllisessä oppimisessa oppiminen on yhteisöön liittymistä, joka tällöin asettaa oppimisen kriteerin. Osaamista, oppimista ja ajattelua ei ole ilman yhteisöä. (Repo-Kaarento 2004, 502–504.) Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä se, että myös yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät voidaan nähdä keinoksi tukea palvelutoiminnassa tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista (Repo-Kaarento 2004, 512).

Konkreettinen ero yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen välillä on niiden suhteessa kilpailuun. Yhteisöllinen oppiminen ei välttä kilpailua, mutta yhteistoiminnallisessa oppimisessa se pyritään minimoimaan. Yhteisöllisessä oppimisessa kilpailun katsotaan kehittävän itseohjautuvuutta ja oma-aloitteisuutta, joten sen katsotaan kuuluvan yhteisöllisen oppimisen tavoitteisiin. (Kauppila 2007, 156.) Repo-Kaarento (2004, 508) toteaa, ettei yhteisöllisessä oppimisessa pyritä poistamaan kilpailua ja opiskelijoiden välisiä ristiriitoja esimerkiksi ryhmän toimintaa organisoimalla, vaan tällaisten ristiriitojen kanssa toimeentulemisen katsotaan kuuluvan yhteisölliseen oppimiseen. Vaikeistakin ristiriidoista selviäminen osoittaa hyvää itseohjautuvuutta ja kypsyyttä.

Cogo (2006) määrittelee yhteistoiminnallisen oppimisen tiedon rakentamiseksi ja yhteisöllisen oppimisen ajatusten vaihtamiseksi. Vaikka tiedon rakentaminen viittaa enemmänkin konstruktivismiin, yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu kognitiiviseen näkemykseen, jonka mukaan oppiminen eriytetään ihmisen sisäiseksi toiminnaksi, muistamiseksi ja myöhemmin tietorakenteiden muodostamiseksi.

Projektioppiminen

Projektioppiminen on yksi esimerkki konstruktivistisiin oppimisteorioihin, kuten sosiaaliseen konstruktivismiin ja kognitiiviseen psykologiaan perustuvasta ryhmätömuodosta (Vesterinen 2003, 82; Vesterinen 2001, 22).

Vesterisen (2003, 79–82) mukaan ammattikorkeakoulussa projektilla tarkoitetaan tavoitteellista, kertaluonteista, ajallisesti määrättyä, organisoitua sekä erikseen resursoitua työelämän ja koulutuksen yhteistoiminnallista oppimis- ja kehittämistehtävää. Projektioppimisella tarkoitetaan pitkäkestoista, mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuvaa prosessia, joka integroi eri tieteen- ja tiedonalojen näkökulmia ja käsitteitä. Projektissa opiskelijat ratkaisevat mahdollisemman todellisia ongelmia ja kehittämistehtäviä, joiden avulla he täsmentävät tavoitteitaan, keskustelevat ideoistaan, keräävät ja analysoivat tietoa, tulkitsevat tuloksia sekä tekevät johtopäätöksiä. He myös raportoivat ideoistaan ja löydöksistään muille ja arvioivat omaa oppimistaan. Projektioppimisella tarkoitetaan opiskelun ja oppimisen muotoa ja menetelmää, jonka tarkoituksena on teorian ja käytännön yhdistäminen työelämän kontekstiin.

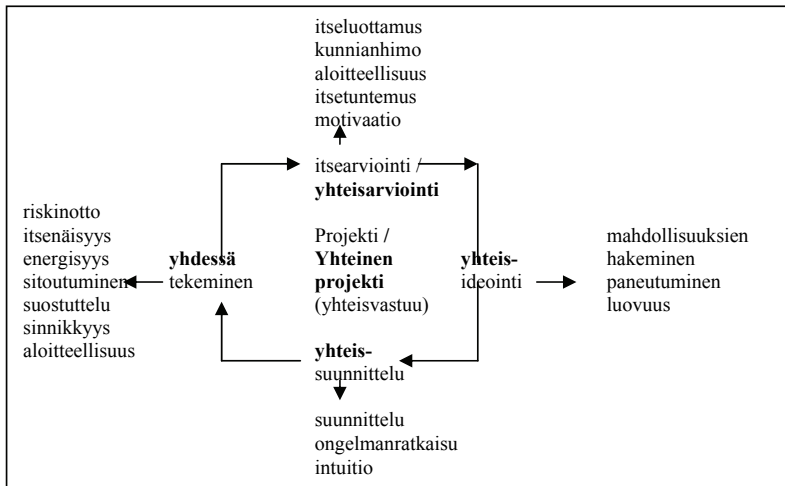
Projektioppimisessä korostuu opiskelijan itseohjautuvuus ja aktiivinen rooli, jossa opiskelija tiedostaa vastuunsa ja sitoutuu yhteiseen toimintaan. Projektioppimiseen kuuluu asiakaslähtöinen suunnittelu ja toiminta sekä työelämän moniammatillinen kehittäminen. Asiantuntijuutta jaetaan ja eri osapuolten osaamista yhdistellään, jolloin projekti antaa opiskelulle uuden merkityksen. Opiskelijoilta vaaditaan myös organisointikykyä, sillä yhteiset tehtävät opiskelukavereiden kanssa, ohjaus ja arviointi sekä yhteistyö asiakkaan kanssa vaativat runsaasti aikaa. Opetus on organisoitu projektin muotoon ja oppimisprosessi noudattaa projektiprosessia. Näin projekti on sekä työ- että oppimisympäristö, joka on samaan aikaan sekä oppimisen substanssi että menetelmä. (Vesterinen, 2003, 82–83; Vesterinen, 2001, 25.)

Vesterisen (2001) mukaan onnistuneen projektin edellytyksenä on, että opettajat ja opiskelijat tuntevat projektityöhallinnan perusteet, opetus on hyvin organisoitu ja opetussuunnitelma tarpeeksi väljä ja joustava. Opiskelijoilla tulee olla riittävästi aikaa organisoida opiskeluaan, minkä lisäksi projektille tulee olla tarvittavat työskentelytilat ja välineet. Projektioppimisessä opiskelijat asettavat omat oppimistavoitteensa, tiimin yhteiset tavoitteet sekä tavoitteet asiakkailleen. He miettivät myös keinoja, joilla omat, tiimin ja asiakkaan tavoitteet voidaan saavuttaa. Toteutusvaiheessa asiakkaan kanssa työskennellään valittuja keinoja käyttäen ja opiskellaan projektiin liittyviä ammatillisia sisältöjä sekä itsenäisesti että yhdessä tiimin kanssa. Lopuksi opiskelija arvioi omaa ja tiimin toimintaa, sekä oppimista ja tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi tavoitteiden saavuttamista arvioidaan myös asiakkaan ja projektin tavoitteiden kannalta. (Vesterinen, 2003, 86–87, ks. Walters 2006, 97.)

Vesterinen (2003, 92) tulee tutkimuksessaan siihen tulokseen, että kaikki opiskelijat eivät ole yhtä hyviä projektityöntekijöitä, vaikka nykyinen työelämä sitä vaatiikin. Opettajan haasteena on motivoida opiskelijoita hankimaan itselleen projektityötaitoja jo opiskelunsa aikana. On havaittu, että tehtävän kiinnostavuuden ja haasteellisuuden sekä sopivan vaatimustason löytäminen ovat tärkeitä projektityöskentelyssä. Projektityöskentely edellyttää pitkäaikaista sitoutumista ja paneutumista aiheeseen, minkä vuoksi on oleellista, että opiskelijat kokevat aiheen itselleen tärkeäksi. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 190.) Tarvitaan sisäistä yrittäjyyttä yksilö- ja yhteisötasolla.

Yrittäjyyskasvatusta toteutetaan usein erilaisten projektien puitteissa, kuten myös korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisussa todetaan (Jussila, Hytönen & Salminen 2005; ks. myös Leskinen 1999). Opetusministeriö (2004b, 8) suosittelee yrittäjyyden opetukseen yksilön ja ryhmän toiminnallisuutta korostavan projektityöskentelyn käyttämistä. Myös tutkimusta varten tehty tiedonhakuprosessi osoitti projektiopiskelun hyväksi menetelmäksi yrittäjyyden opiskelussa (Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). Palvelutoiminnan harjoittelujaksolla opiskelijat työskentelevät useissa projekteissa samaan aikaan. He ovat osallisina erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, mistä syystä koko harjoittelujakso voidaan ymmärtää kokonaiseksi laajaksi projektiksi.

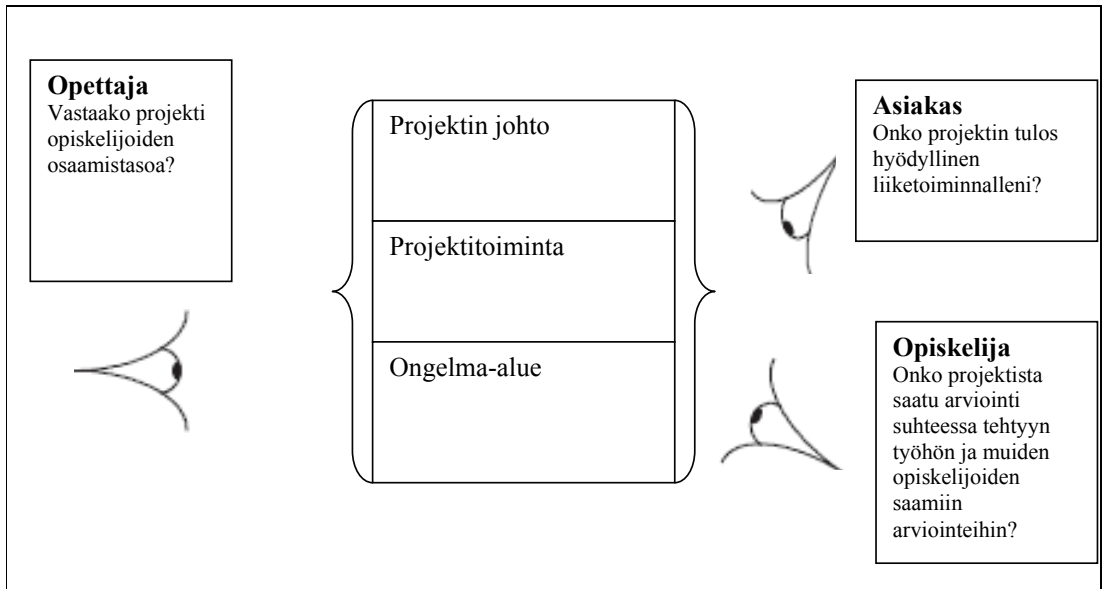
Heinonen & Vento-Vierikko (2002, 106–108) kytkevät yrittäjämäisen oppimisen Gibbin (1993) projektimalliin. Mallin keskiössä on projektin hallinnan neljässä vaiheessa tarvittavien ominaisuuksien kehittyminen (kuviokuva 8). Malliin on lisätty yhteisöllisen oppimisen elementit. Tällöin mallin fokuksena on yhteinen projekti ja yhteisvastuu, joka saavutetaan yhteisöllisin ja yhteistoiminnallisoin menetelmin.



Kuvio 8. Yrittäjämäisen oppimisen projektimalli (mukaillen Gibb 1993) sovellettuna yhteisölliseen oppimiseen (lisäykset tummennettu).

Mallin itsearviointi- tai yhteisarviointivaiheessa selvitetään, millaiset edellytykset yksilöllä tai ryhmällä on selviytyä oppimishaasteesta. Lisäksi selvitetään yksilölliset heikkoudet ja vahvuudet sekä valitaan sopiva tiimi. Ideointivaiheessa kaikki ideat tuodaan ensin esille, minkä jälkeen toimivin idea valitaan toteutettavaksi ja sen sisältö selvitetään tiimille. Idean pohjalta kartoitetaan markkinat, sidosryhmät, taloudelliset resurssit ja henkilövoimavarat. Tämän jälkeen tehdään suunnitelma, jota voidaan vielä testata. Suunnitelma toteutetaan ja sitä täydennetään tarvittaessa. Yksilö ja tiimi arvioivat omaa toimintaansa, minkä lisäksi voidaan myös käyttää ulkopuolista arvioijaa. Ongelmat, ratkaisut ja tulokset kirjataan jatkuvan kehittämisen pohjaksi. (Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 107–108.)

Koulusta työelämään suuntautuva projektioiskelu edustaa rajavyöhyketoimintaa. Projektioiskelu on oppimismalli, johon sisältyy työelämän aitoja ongelmanratkaisutilanteita ja innovaatiohakuista toimintaa. (Tynjälä & Collin 2000, 298–299). Kuviossa 9. Walters (2006, 97) kuvaa opiskelijan, opettajan ja asiakkaan projektiin liittyviä näkemyksiä. Kuvion ongelma-alueella (problem area) tarkoitetaan sitä, mistä projektissa on kysymys. Projektin johdolla (project management) tarkoitetaan koko projektin hoitoa ja projektiin osallistuvien opiskelijaryhmien ohjausta. Projektitoiminnalla (project activity) tarkoitetaan projektin loppuun saattamista.



Kuvio 9. Opiskelijan, opettajan ja asiakkaan projektiin liittyvät erilaiset näkemykset (mukaiillen Walters 2006, 97, ks. myös Työssäoppimisen visio / TAT 2002, 8).

Eri osapuolilla on erilaisia projektiin liittyviä tavoitteita. Opettaja pohtii projektin sopivuutta opiskelijoiden osaamistason kannalta. Asiakas arvioi, onko projektin tulos hyödyllinen hänen liiketoiminnalleen. Opiskelija pohtii, onko projektista saatu arviointi suhteessa tehtyyn työhön ja muiden opiskelijoiden arviointeihin. Waltersin (2006) mukaan onnistuneessa projektissa opiskelijoilla on mahdollisuus soveltaa ja harjoitella teorian tietojaan käytännössä ja kehittää tulevassa työssään tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Keskeistä on myös ohjaajan ymmärtävä tuki koko prosessin ajan sekä asiakkaan selkeä palveluntarve. Myös luontevaa vuorovaikutusta asiakkaan kanssa pidettiin tärkeänä. Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn erittäin tärkeäksi elementiksi projektin onnistumisessa. Opiskelijan ja opettajan mielenkiinto projektissa kiinnittyy eniten koko prosessiin, mutta asiakkaan mielenkiinto painottuu projektin lopputulokseen. (Walters 2006, 97.)

3.6.2 Kokemuksellinen oppiminen

Deweyn progressiivinen pedagogiikka toi esille sen, että aito oppiminen muodostuu kokemusten kautta (Dewey 1938, 25–26). Nykyinen konstruktivistinen näkemys korostaa opiskelijan omaa tekemistä ja ymmärrystä ja sosiokonstruktivismissa puhutaan yhteisestä tekemisestä ja ymmärryksestä (Leskinen 2001, 113). Kokemus ymmärretään teoreettisen ja käytännön tiedon yhteensovittamisen tulokseksi, ei vain käytännön tekemiseksi. Kokemuksellinen oppiminen perustuu toiminnan psykologiaan, jossa oppiminen käsitetään opiskelijan kokemusten ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muunteluksi. (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000, 67, 81.)

Oppiminen nähdään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina, joka vaatii vastakkaisten adaptaatiomallien välisten ristiriitojen ratkaisemista aidossa ympäristössä. Näin oppiminen on siis konfliktien ratkaisun seurausta. Saavuttaakseen uusia tietoja, taitoja tai asenteita opiskelija tarvitsee konkreettisia kokemuksia, reflektiivisiä havaintoja, abstraktia käsitteenmuodostusta ja aktiivista kokeilua. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jonka kautta tietoa luodaan kokemusten transformaation kautta. (Kolb 1984, 3–38; Vesterinen 2001, 23.)



Kuvio 10. Kokemuksellisen oppimisen vaiheet (Kolb 1984, 21–22, 40).

Kokemuksellisen oppimisen mallissa (Kolb 1984, 21–22, kuvio 10) yhdistyvät kokemus ja käsitteellistäminen, havainnot ja testaus, divergoiva ja konvergoiva oppimistyyli, assimiloiva ja akkomodoiva oppimistyyli sekä toimijan ja teoretikon että pohtijan ja pragmaatikon tapa oppia. Pohtijalle on ominaista divergoiva tyyli, teoretikolle assimiloiva tyyli, pragmaatikolle konvergoiva tyyli ja toimijalle akkommodoiva tyyli. Malliin sisältyy ymmärtämisen ulottuvuus, jonka mukaan tarvitsemme asioita ymmärtääksemme sekä kokemuksia että käsitteellistämistä. Toisaalta malliin sisältyy myös muuntelun ulottuvuus, jolla tarkoitetaan asian reflektiota ja toimintaa (soveltaminen), jossa havaintojen lisäksi

tarvitaan käsitteitä. Tällöin käsitteet luovat uusia näkökulmia, jotka antavat tavoitteet ja suunnan tekemällä oppimiselle. Hyvä teoreettinen osaaminen lieventää myös tietojen ja taitojen vanhenemisen ongelmaa, ja luo samalla hyvän perustan uusien käytäntöjen oppimiselle. (Koiranen & Ruohotie 2001, 108.)

Yrittäjyyskasvatuksessa yhdistyvät sekä käsiteteoreettinen että havaintoihin ja konkreettisiin kokemuksiin perustuva oppiminen. Rajavyöhykkeellä toimittaessa tunnistetaan ongelmia ja saadaan uusia ideoita, pohditaan ja reflektoidaan asioita, tarkennetaan ongelmia ja muodostetaan niitä koskevia käyttäteorioita. Ongelman ratkaisuprosessissa kokeillaan, miten uudet ideat, teorit tai tekniikat toimivat käytännössä. Tämän jälkeen etsitään taas uusia ongelmia. Näin ihmisen sisäiset prosessit säätelevät yrittäjyyskasvatukseen liittyvää opiskelua. Tekemällä oppimisen ja kokemuksellisen oppimisen pedagogiikka auttavat luomaan uusia lähtökohtia, joista käsin yrittäjyyskasvatusta voidaan opettaa. Opiskeluprosessissa rakennetaan kokemuksen kautta uutta tietoa, jota jäsennetään ja nivotaan aikaisempiin tietoihin ja näkemyksiin. Tällä tavalla luodaan uusia innovaatioita. (Koiranen & Ruohotie 2001, 108.)

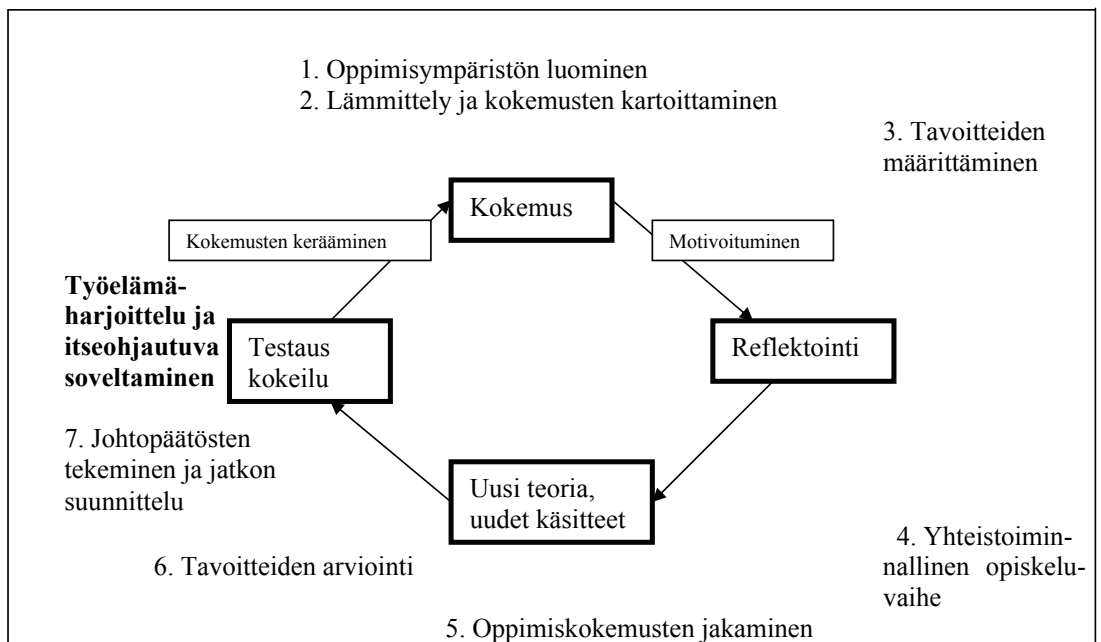
Waltersin (2006, 93) mukaan Kolbin klassinen malli sopii hyvin ammatilliseen harjoitteluun, koska siinä opiskelijat jakavat kokemuksiaan ja refleктоivat ammattiin liittyviä asioita sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti. Pelkkä yhdessä tekeminen ei kuitenkaan yksinään tuota oppimista, vaan olennaista on tekojen ja toiminnan jatkuva reflektio sekä kokemusten jakaminen muiden kanssa (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000,103). Näin mallia voidaan soveltaa yhteiseen oppimisprosessiin.

Tutkimuksen tiedonhaun tuloksena todettiin, että Pittaway (2004, 2, [23.11.2007]) sekä Jones ja Iredale (2006) havaitsivat, että yhteinen kokemuksellinen oppiminen tehosti yrittäjyyden oppimista. Yhteinen kokemusten reflektointi auttoi opiskelijaa ja yrittäjää (Cope & Watts 2000) oppimaan kokemuksistaan ja luomaan uutta toimintaa. Myös Rae ja Carswell (2000) havaitsivat Iso-Britanniassa, että yrittäjyystaustaiset ihmiset oppivat yrittäjyyttä omien kokemustensa kautta. Samoin Dhliwayon (2008) havaitsi, että kokemukselliset opetusmenetelmät sopivat hyvin sairaanhoitajien ja insinöörien yrittäjyyskasvatukseen Etelä-Afrikassa. Reflektoinnilla todettiin olevan myös merkitystä sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelujaksoilla teorian ja käytännön opiskelun integroinnissa (Ehrenberg & Haggblom 2007).

Kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Seuraavassa tarkastellaan kokemuksellisen oppimisen mallia liitämällä se yhteistoiminnallisen oppimisen vaiheisiin. Leppilammen (2002, 295-297) mukaan (1) *oppimisympäristön luominen ja lämmittely* sekä (2) *kokemusten kartoittaminen* ovat tärkeitä vaiheita yhteistoiminnallisessa oppimisessa ja kokemusten (Kolb) luonnissa (kuvio 11). Näin luodaan toimiva fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen pohja hyvälle oppimiselle ja motivoitumiselle sekä otolliset olosuhteet konkreettiselle tekemiselle ja kokeiluille (Niemi 1998, 41).

Opiskelijoiden on tärkeää tuntea toisensa, jolloin he pystyvät paremmin luomaan yhteiset pelisäännöt. Ryhmä, joka on toiminut paljon yhdessä, ei enää tarvitse niin paljon lämmittelyä ja kokemusten kartoittamista kuin uusi ryhmä. On tärkeää tiedostaa ryhmän jäsenten tietojen, taitojen ja asenteiden erilaisuuden tuottama rikkaus sekä myös erilaisuudesta aiheutuvat ongelmat (Novak 2002, 185). Opiskelijat eivät tule oppimistilanteisiin ”pää tyhjänä”, vaan heillä on oppimiseen vaikuttavia intuitiivisia ennakkokäsityksiä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 86). Opiskelijoiden olisi myös päästävä vaikuttamaan opiskeluun koskeviin päätöksiin. Tällöin he motivoituvat parhaiten. Yhdessä päätetään esimerkiksi seuraavista asioista: materiaalien hankinta, opiskeluaineiston valinta, fyysisen ympäristön suunnittelu, ryhmä- ja roolijaosta sopiminen, aikataulusuunnitelman laatiminen, esittely- ja arviointivasta päättäminen.



Kuvio 11. Yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheet suhteutettuna Kolbin (1984, 21–22, 40) kokemuksellisen oppimisen malliin (mukaiillen Leppilampi & Piekkari 2001; Leskinen 2000, 60–61).

Myös (3) tavoitteet määritellään yhdessä, koska niiden perusteella arvioidaan jakson onnistumista. Reaaliaikaisessa reflektoinnissa (Kolb) oppimisprosessin jokaista vaihetta ja sen merkitystä oppimiselle arvioidaan kriittisesti. Yhteistoiminnallisen oppimisen alussa vaihdetaan kokemuksia ja arvioidaan ensimmäisiin yhteisiin kokemuksiin liittyvää oppimista. Seuraavassa (4) yhteistoiminnallisessa opiskeluvaiheessa opettaja järjestää oppimistilanteet niin, että jokainen opiskelija on aina vastuussa sekä omasta että muiden oppimisesta. Opettajan tärkein tehtävä on saada opiskelijat innostumaan opeteltavasta asiasta. Yhteistoiminnallisessa opiskeluvaiheessa opiskelijat yhdistävät yhdessä teoriaa ja

käytäntöä. He tutkivat yhdessä asioita ja opettavat toisiaan opettajan toimiessa opiskeluprosessin ohjaajana. (Leppilampi 2002, 298.)

Myös (5) *oppimiskokemusten jakaminen* ja jatkuva arviointi ovat yhteistoiminnallisessa oppimisessa tärkeitä. Opettajan tehtävänä on arvioida tai ohjata opiskelijoita itse arvioimaan kokemuksiaan. Myös syntynyttä uutta teoriaa ja uusia käsitteitä (Kolb) pohditaan yhdessä. Itsearviointin yhtenä tavoitteena on kehittää opiskelijan opiskelu- ja ryhmätyötaitoja. Jakson alussa määriteltyjen odotusten ja tavoitteiden toteutumista (6) *arvioidaan* yhdessä. On uskallettava tunnustaa, että myös epäonnistuminen kuuluu oppimiseen (Niemi 1998, 41). Myös oppimistapahtuman raportointi kuuluu prosessiin. Vasta (7) *johtopäätösten tekeminen ja jatkon suunnittelu* auttaa luomaan rajavyöhyketoiminnan sillan koulutuksen ja työelämän välille, jossa uusia ideoita testataan ja kokeillaan käytännössä (Kolb). Lopuksi mietitään, miten opiskelua jatketaan ja miten opittuja tietoja, taitoja ja yhteistoiminnallisuutta jatkossa hyödynnetään. Opiskelijoiden motivaatio säilyy hyvänä, kun heidän annetaan vaikuttaa tulevaan toimintaan. Asioita tulisi opiskella luonnollisessa ympäristössä, joten ympäröivää yhteiskuntaa tulisi hyödyntää mahdollisimman paljon, mikä tehostaa oppimista. Tämä sisältyy kuvion kohtaan työelämäharjoittelu ja itseohjautuva soveltaminen. (Leppilampi, 2002, 295–300.)

Esimerkiksi Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 110) ovat soveltaneet kokemuksellista oppimista työyhteisön oppimiseen. Mallin mukaan kokemuksellinen oppiminen etenee kokemusten vaihdon, kollektiivisen reflektoinnin, käsitteellisen tiedon käytön ja tekemällä oppimisen kautta. Kirjoittajien mielestä yksilön on vaikea oppia uusia käsitteitä yksinään, joten yhteinen oppiminen tehostaa tässä suhteessa oppimista.

Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustainen oppiminen on yksi esimerkki kokemuksellisiin oppimisenäkemyksiin perustuvasta ryhmätyömuodosta. Se perustuu kognitiiviseen oppimisenäkemykseen. (Pittaway 2004, 2, [23.11.2007]; Poikela 1998, 34–36; Rideuot & Carpio 2001, 26.) Selkein ero ongelmaperustaisen ja projektioppimisen välillä on se, että kun projekteissa pyritään soveltamaan aikaisemmin opittua tietoa, on ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana teorian ja ammatillisen käytännön yhdistäminen heti opintojen alusta lähtien (Poikela, 1998, 81; Tynjälä 1999, 165).

Monesti ongelmaperustainen oppiminen kuvataan syklisenä skenaariomallina (ks. esim. Baptiste 2003, 42–49; Engel 2000, 36–39; McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami 2003, 82; Poikela & Poikela 2005, 36–38; Poikela 1998, 75–78; Rideuot & Carpio 2001, 28–32; Wilkie & Burns 2003, 23–24). Mallin osia ovat ongelmaskenaarion eli ongelman asettaminen, aivoriihi eli vapaa assosiointi, jäsentäminen eli ryhmittelyn tekeminen, ongelma-alueiden valinta, oppimistehtävän laatiminen, itsenäinen opiskelu, tiedonhankinta, tiedon selventäminen ja uudelleen käsitteellistäminen, sekä ongelmanratkaisun jatkuminen, mitä kautta voidaan päätyä uuteen oppimistehtävään. Keskeistä on prosessin kokonaisarviointi. Ongelmaskenaarion tehtävänä on viedä ongelmanratkaisua eteenpäin,

jolloin arviointi tukee ja edistää oppimista. Opettajan rooliin kuuluu oppimisen ja ongelmanratkaisun ohjaaminen, tukeminen ja arviointi. Opettajan tärkein tehtävä on edistää opiskelijoiden omaehtoista oppimista, jolloin arvioinnin painopiste siirtyy opettajan tekemästä arvioinnista itse- ja vertaisarviointiin.

Huomiota kiinnitetään myös viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin. Näin opiskelijat motivoituvat, ottavat vastuuta omasta ja toisten oppimisesta, sitoutuvat yhteiseen ongelmanratkaisuprosessiin sekä saavuttavat henkilökohtaisia tavoitteitaan. Prosessissa siirrytään vähitellen opettajakeskeisyydestä opiskelijakeskeisyyteen, jolloin opettajan ja opiskelijan roolit muuttuvat. Opiskelijoiden odotetaan ottavan aktiivisesti osaa oppimisensa suunnitteluun, organisointiin ja arviointiin, eikä vain passiivisesti osallistuvan muiden suunnittelemaan ja kontrolloimaan toimintaan. (Posey & Pintz 2006.)

Ammatillisen tietopohjan kehittämisen lisäksi ongelmaperustaisella oppimisella tavoitellaan ammatillisen kompetenssin kehittymistä sekä toimivien työelämävalmiuksien luomista. Näin opiskelijat kehittävät työelämässä tarvittavia valmiuksia, kuten muutoksiin sopeutumista, ongelmien kanssa työskentelyä, päätösten tekoa uusissa tilanteissa, kriittistä ja luovaa ajattelua, holistisen lähestymistavan omaksumista, empaattista toimintaa, yhteistyötä, omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamista sekä itsensä kehittämistä. (Baumberger-Henry 2005; Lee, Wong & Mok 2004; Potinkara 2007, 13; Williamson 2001; Price & Price 2000.)

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma on havaittu hyväksi juuri yrittäjyyskasvatuksen toteutuksessa (Keng Neo Lynda Wee 2004; Pittaway 2004, [23.11.2007]; Siok San Tan & C.K. Frank Ng 2006). Paajasen mukaan (2001) luova yhteinen ongelmanratkaisu ja ongelmaperustainen oppiminen ovat hyviä menetelmiä yrittäjyyden opetuksessa. Näitä menetelmiä käytetään yrittäjyyskasvatuksessa edelleen liian vähän. Yhteisen ongelmanratkaisun on kuitenkin todettu tehokkaaksi oppimismenetelmäksi (Baumberger-Henty 2005).

3.6.3 Kontekstuaalinen oppiminen

Kontekstuaalisen eli tilannesidonnaisen oppimisen juuret ovat marxilaisessa ajattelussa, kulttuurin antropologisessa tutkimuksessa ja Vygotskyn oppimisenäkemyksissä. Kontekstuaalisessa oppimisessa keskeistä on sopivan oppimiskontekstin luominen, koska oppimisen katsotaan olevan sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa oppiminen tapahtuu. (Tynjälä 1999, 128-129.)

Toisaalta Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 67) mukaan kontekstuaalisuudella tarkoitetaan sekä opiskelijan omaa toimintaa ja kokemusta että kokemusta muokkaavaa toimintaympäristöä, tilanteita ja taustoja. Konteksti sisältää toimintatilanteessa vaikuttavat tekijät, ympäristön antamat merkitykset ja ajalliset ulottuvuudet, jotka luovat taustaa ja ennakoivat tulevaa. Kokemusta ja osaamista hankkinut opiskelija muokkaa kontekstia myös

itse. Tällöin oppiminen, kehittyminen ja vaikuttaminen voidaan nähdä kaksisuuntaisena prosessina.

Kontekstuaalisesta oppimisesta voidaan käyttää myös käsitettä Situated learning, jonka Lave ja Wenger (1991, 40–43, 108) määrittelevät tavaksi ymmärtää oppimista. Kyse ei kuitenkaan ole pedagogisesta strategiasta, oppimistekniikasta tai oppimisen teoriasta. Oppiminen tapahtuu aina jossakin kontekstissa ja keskeistä on, että siihen sisältyy ihmisten välistä vuorovaikutusta. Kontekstilla tarkoitetaan sitä sosiaalista ja kulttuurialista ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu ja johon opittava tieto sitoutuu. Keskeistä on, ettei oppiminen tapahdu vain yksilössä, vaan yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa. Oppiminen ei ole sidottu didaktisiin prosesseihin, vaan se on koulutuksen muodosta riippumaton. Opiskelijat käyttävät hyväkseen toistensa tietoja ja taitoja yhteistä tietämystä rakentaakseen. Keskeistä ei ole yksittäisen opiskelijan oppiminen, vaan koko toimintayhteisön oppiminen. (ks. myös Wai Mui Yu ja Wing Yan Man 2007, 149.)

Lave ja Wengerin Situated learning -käsite tukee yhteisöllisen oppimisen tausta-ajattelua. Toisaalta rajavyöhyketoiminnalla ja kontekstuaalisella oppimisella on selviä yhtymäkohtia Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeeseen. Ryhmän tuella opiskelija saavuttaa parempia oppimistuloksiin kuin yksinään. Lähikehityksen vyöhykettä saadaan näin laajennettua, jolloin opiskelija pystyy toimintayhteisöön osallistumalla rikkomaan rajojaan.

Situated learning -näkemys korostaa opiskeltavan asian liittämistä ”todellisen” elämän tilanteisiin. Monet tutkijat, kuten Dewey (1933; 1938), Brown, Collins ja Duquid (1989), Cope, Cuthbertson ja Stoddart (2000), Grosjean (2003, 175–196), Halse ja Hage (2006), Lave ja Wenger (1991, 63–82), Pittaway ja Cope (2007), Rae (2005) ja Tynjälä (1999, 2002) ovat tutkineet tätä liitosta. He ovat huomanneet, että opiskeltava asia toimii työkaluna todellisuuden ymmärtämisessä. Situationaalisen oppimisen näkemyksen mukaan korkeatasoisiin asiantuntijatehtäviin valmistautumisessa on tärkeää sosiaalista professionaaliseen kulttuuriin. Tällöin oppimisprosessissa on koulutuksen alusta asti keskeistä, että opiskelijat osallistuvat alan aitoihin käytäntöihin, ratkaisevat autenttisia ongelmia sekä tutustuvat alan asiantuntijoihin ja toimintakulttuuriin. Näin opiskelijat kasvavat asteittain ammatillisen yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi. Tärkeää on myös oppiminen kollegoiden kanssa ja kollegoilta. Tieto ja oppiminen eivät siirry suoraan, vaan ne opitaan osallistumalla autenttiseen toimintaan ja sosiaalistumalla tiettyyn kulttuuriin. Taidot ja ymmärrys karttavat ongelmanratkaisun kautta.

Ohjatussa harjoittelussa opiskelijoilla on mahdollisuus sosiaalistua tulevan työnsä kulttuuriin. Näin tuetaan opiskelijan ammatillista kasvua. Tällöin oppimisympäristön, ohjaajan, potilaan ja opettajan merkitys oppimisen tukijana korostuu, kuten tiedonhaun tulokset osoittivat. (Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000; Halse & Hage 2006; Henderson, Heel, Twentyman, Lloyd 2006; Kilcullen 2007; Oinonen 2000; Papp, Markkanen & von Bonsdorff 2003; Suillala 2008; Suikkala & Leino-Kilpi 2001, 2005.)

3.7 Yhteenvedoä tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista

Tämän tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista tehtiin yhteenvedo. Lähtökohtien keskeinen sisältö on käsitelty tässä luvussa (luku 3). Lähtökohtien rungon muodostavat tiedonhakuprosessin tuloksena löytyneet keskeisimmät tutkimukset sekä tässä luvussa kolme esitetty muu teoria.

Taulukko 2. Yhteenvedoä tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista.

Tutkimuksen keskeiset lähtökohdat:	Lähtökohdan keskeinen sisältö:
<p><i>* Sosiaalinen konstruktivismi</i></p>	<p>* Tiedon sosiaalinen konstruointi. Oppiminen nähdään sosiaalisena, vuorovaikutteisena ja yhteistoiminnallisena prosessina. Opiskelija jakaa ja yhdistää tietoa muiden kanssa. Yksittäinen opiskelija oppii muiden opiskelijoiden tuella (yksilökonstruktivismi) ja toisaalta opiskelijat oppivat yhdessä olemalla vuorovaikutuksessa keskenään (sosiokonstruktivismi). Tällöin yhteisöllinen vuorovaikutus on tiedonmuodostuksessa ja oppimisessa yksilöäkin tärkeämpi. Näin yhteisö tukee yksilön opiskelua. (esim. Tynjälä 1999, 38-57.)</p> <p>* Yrittäjämäisen paradigman odotus: Tieto muodostuu toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta (Kyrö 2005b, 86-95).</p>
<p><i>*Rajavyöhyketoiminta</i></p>	<p>* Opiskelija, opettaja ja työelämä toimivat yhteistyössä. Tällöin onnistunut yhteistyö luo uudenlaista rajavyöhyketoimintaa – teorian ja käytännön integroitumista. Rajavyöhyketoiminnassa ylitetään omia rajoja ja siirrytään rajavyöhykkeelle. Rajavyöhyketoiminnan tuloksena syntyy uusia innovaatioita. Rajavyöhyketoiminnan ideana on, että opiskelija, opettaja ja työelämä saavat toisiltaan sellaista hyötyä, jota erillään toimimassa ei voisi saavuttaa. Opiskelijat kokevat yhteistoiminnan rajavyöhykkeellä mielekkäänä ja motivoivana. He oivaltavat toiminnan mahdollisuutena, saavat uusia kokemuksia ja luovat uutta verkostoa. (Engeström 2004, 86; Konkola 2001, 179-183.) Tärkeää on myös soveltaa luovasti oppimiaan tietoja käytännössä. Opettaja tarjoaa omaa tai verkostonsa asiantuntemusta työelämälle. Työpaikka voi kehityshankkeissa tarjota koululle ja kokemattomille opiskelijoille tilaisuuden tuottaa tuoreita oivalluksia. Kaikille osapuolille tällainen työskentely on uusi oppimishaaste ja kehitysmahdollisuus. Tarvitaan moniammatillista neuvottelua. Toisaalta opiskelijan, opettajan ja asiakkaan roolit sekoittuvat. (Engeström 2001, 21-23; Fürstenau 2003, 90-92; Smeby & Vågan 2008.)</p> <p>* <i>Eri tavoin rajavyöhyketoimintaan liittyviä tutkimuksia (tiedonhaku, liite 5):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Yrityskasvatukseen toteuttamiseen liittyvä rajavyöhyketoiminta: Heinonen 2007; Heinonen & Akola 2007; Jones & Iredale 2006; Paajanen 2001; Paasio, Nurmi & Heinonen 2005; Nurmi & Paasio 2007; Seikkula-Leino 2006; Smith, Collons & Hannon 2006. - Korkeakoulu- ja terveydenhuoltojärjestelmiin liittyvä rajavyöhyketoiminta: Papp, Markkanen & von Bonsdorff 2003. - Opiskelijoiden ja potilaiden välinen rajavyöhyketoiminta: Suikkala & Leino-Kilpi (2001); Suikkala & Leino-Kilpi (2005), Suikkala (2008). <p>* Opiskelijan, opettajan ja asiakkaan projektiin liittyvät erilaiset näkemykset (Walters 2006, 97, kuvio 9).</p> <p>* Palvelutoimintaan rinnastettavan keskuksen malli (Boettcher 1996, 65, kuvio 3).</p>
<p><i>* Yrittäjyyskasvatus</i></p>	<p>* Yrittäjämäinen oppiminen sisältää ideoinnin, suunnittelun, tekemisen ja itsearvioinnin. (Yrittäjämäisen oppimisen projektimalli Gibb 1993, kuvio 8) sekä yrittäjämäiset toimintatavat, taidot ja ominaisuudet (Gibb 1993, kuvio 6).</p> <p>* Yrittäjämäisessä lähestymistavassa opitaan toisilta ongelmia ratkaisten, tekemällä ja lainaamalla sekä henkilökohtaisten keskustelujen avulla. Opitaan löytämällä joustavasti epämuodollisissakin ympäristöissä. Virheet ovat sallittuja (Gibb 1993, 24; Jones ja Iredale 2006, 238; Paasio ja Nurmi 2006, 41).</p> <p>* Yrittäjyyskasvatusta toteutetaan onnistuneimmin yhteistoiminnallisilla menetelmin (Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). Tarvitaan oppimista aktivoivia menetelmiä (Hytti & O’Gorman 2004; Solomon 2007).</p> <p>* Yrittäjämäistä oppimista ja opettamista voidaan liittää traditionaaliseen opetukseen (Jones 2006). Opetuksen ei kuitenkaan pitäisi olla opiskelijoille pakollista (Leskinen 1999) tai liian vaativaa (Pihkala 2008) tai opetusta ei pitäisi tarjota heti koulutuksen alussa (McKeown, Milliman Sursan, Smith & Martin 2006; Mentoor & Friedrich 2007).</p>

<p>* Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys</p>	<p>* Yrittäjämäinen oppiminen (enterprise education) tarkoittaa yhteistoiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä, aloitteellisuutta, luovuutta, aktiivisuutta (Leffler & Svedberg 2005).</p> <p>* Sisäiseen yrittäjyyteen yksilötasolla vaikuttavat ihmisen motivaatio, persoonallisuus, tilanne ja ympäristö (Koiranen ja Pohjansaari 1994, 41, kuvio 4). Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys ilmenee ihmisessä itsenäisenä, innovatiivisena ja vastuullisena toimintana. Luottamus omiin kykyihin ja usko itseensä ovat keskeisiä asioita yrittäjyyden oppimisessa (Rae & Carswell 2000).</p> <p>* Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys yhteisötasolla (=organisaatioyrittäjyys) tarkoittaa organisaation kollektiivista yrittäjämäistä toimintatapaa ja vapaata sisäistä yrittäjyyttä organisaation sisällä (Kyrö ja Ripatti 2006; Ristimäki 2004). Avoin johtamistapa, jossa huomioidaan työntekijöiden sisäinen yrittäjyys ja organisaation kyky oppia, kehittää organisaatiota (Paljakka 1999).</p> <p>*Sisäisessä ja omaehtoisessa yrittäjyydessä käytetään yrittäjämäisiä toimintatapoja, taitoja ja ominaisuuksia (Gibb 1993, kuvio 6).</p>
<p>* Ulkoinen yrittäjyys</p>	<p>* Ulkoinen yrittäjyys ilmenee omistajayrittäjyytenä. (Kinkki & Isokangas 1999, 26; Kivelä 2002, 31, 54; Koiranen & Pohjansaari 1994, 7; Leskinen 2000, 8.)</p>
<p>* Yhteistoiminnallisuus</p>	<p><u>Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset periaatteet</u> (Johnson ja Johnson 2002):</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus * Ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu * Vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu * Oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi <p><u>Yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheet</u> (Leppilampi ja Piekari 2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> * Oppimisympäristön luominen * Lämmittely ja kokemusten kartoittaminen * Tavoitteiden määrittely * Yhteistoiminnallinen opiskeluvaihe * Oppimiskokemusten vaihtaminen * Tavoitteiden arviointi * Johtopäätösten tekeminen ja jatkon suunnittelu <p>Projektioppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Sovelletaan aikaisemmin opittua tietoa yhteiseen projektiin (Poikela, 1998, 81; Tynjälä 1999, 165). * Ryhmätöitäidot lisääntyvät yrittäjyysprojektin aikana (Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). <ul style="list-style-type: none"> * Moniammatillinen yhteistoiminnallisuus tukee ammatillista kasvua (Halse & Hage 2006). * Yhteistoiminnallisuus eri toimijoiden välillä lisää yhteistä vastuuta ja keskinäistä riippuvuutta (Henderson, Heel, Twentyman & Lloyd 2006; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). * Sosiaali- ja terveystieteiden opintojen aikainen yhteistoiminnallisuus auttaa yhteistyön kehittämisessä tulevassa työssä (Paukkunen, Tossavainen & Turunen 2003; Pollard, Miser & Gilchrist 2004; Tucker, Wakefield, Boggs, Lawson, Roberts & Gooch 2003). * Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää kriittistä ajattelua (Daodee, Crabtree & Vandenberghe 2006; Khosravani, Manoochehri & Memarian 2005). * Yhteistoiminta kehittää tiimikulttuuria (Asanti 2002). <p><u>Yhteisöllisyys</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Yhteisöön osallistuminen merkitsee sitoutumista yhteisen hankkeen toteuttamiseen. Asioita tehdään yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa. Yhteisöllinen oppiminen tuottaa uusia toimintatapoja tai käsitteistöä. (Toimintayhteisöissä oppiminen, communities of practice, Wenger 1998, 73, kuvio 7). Oppiminen ja tiedon luonti tapahtuvat vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden kanssa. * Toimintayhteisön (community of practice) hyväksyntä on opiskelijoille kliinisessä harjoittelussa tärkeää (Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000). <p><u>Kokemuksellinen oppiminen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Saavuttaakseen uusia tietoja, taitoja tai asenteita opiskelija tarvitsee konkreettista kokemusta, reflektiivistä havaintoa, abstraktia käsitteenmuodostamista ja aktiivista kokeilua. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina (Kolb 1984, kuvio 11). * Oppiminen kytketään todellisiin työelämän tilanteisiin (McKeownin, Millman, Sursan, Smith & Martin 2006; Smith, Collins & Hannon 2006). <ul style="list-style-type: none"> * Opiskelijat ja yrittäjät oppivat reflektiivillä kokemuksillaan (Cope 2003; Cope & Watts 2000; Ehrenberg & Haggblom 2007).

	<p>* Kokemuksellinen oppiminen ja ongelmanratkaisu edistävät yrittäjämäistä oppimista (Pittaway 2004).</p> <p>Ongelmaperustainen oppiminen:</p> <p>* Oppimisen lähtökohtana yhteinen ongelmanratkaisu teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä (Poikela, 1998, 81; Tynjälä 1999, 165).</p> <p>* Yhteistoiminnallisin menetelmin opiskelleet olivat ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidoiltaan muilla menetelmillä oppineita parempia (Baumberger-Henry 2005).</p> <p><u>Kontekstuaalinen oppiminen</u> (situated learning)</p> <p>* Oppiminen tapahtuu jossakin sosiaalisessa ja kulttuurallisessa ympäristössä ja siihen sisältyy vuorovaikutusta ihmisten välillä. Opiskelijat sosiaalistuvat ympäröivään kulttuuriin (Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000; Halse & Hage 2006; Henderson, Heel, Twentyman, Lloyd 2006; Kilcullen 2007; Oinonen 2000; Papp, Markkanen & von Bonsdooff 2003; Suillala 2008; Suikkala & Leino-Kilpi 2001, 2005).</p>
<p>* Ohjattu harjoittelu</p>	<p>* Harjoitteluyhteistyön prosessi (Heinonen 2004, TAT 2002, kuvio 2).</p> <p>* Opiskelijaohjauksen laatu on oleellista ammatillisen kasvun kannalta (Kilcullen 2007; Oinonen 2000; Saarikoski & Leino-Kilpi 1999). Kokonaisuudessaan ohjattu harjoittelu tukee opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua (Tornøe 2007).</p>

4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusmenetelmät

Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnasta on tehty muutamia kvantitatiivisia kartoituksia, mutta toiminnan laatua ei ole varsinaisesti tutkittu lainkaan. Tämän vuoksi aihetta päätettiin lähestyä kvalitatiivisin menetelmin. Straussin ja Corbinin (1990, 19) mukaan tutkimuksessa kannattaa käyttää kvalitatiivisia menetelmiä, jos tutkittavasta asiasta tiedetään vain vähän ja aihetta on vaikea tutkia kvantitatiivisin menetelmin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoriatausta määrittää käsitystä tutkimuskohteena olevasta todellisuudesta. Tätä kautta teoriatausta ohjaa tutkimuksen metodisia valintoja. (Raunio 1999, 37, 39.) Toisaalta Glaser ja Strauss (1967, 37) olivat sitä mieltä, että Grounded theory -menetelmällä tehdyssä tutkimuksessa pitää välttää aikaisempaa kirjallisuuteen ja teoriaan perehtymistä. Kirjallisuuteen perehtymistä suositellaan vasta sitten, kun vertailevan menetelmän avulla on edetty aineiston alustavaan jäsennykseen. Näin teoriatausta ei tutkimuksen alkuvaiheessa liiaksi ohjaa ajattelua. Toisaalta tässä tutkimuksessa tutkijan kokemuksellinen esiyymmärrys vaikutti tutkimusmenetelmien valintaan. Raunio (1999, 306) mukaan tällainen esiyymmärrys tutkimuksen aihealueesta on kuitenkin välttämätön, jotta tutkimusaineisto saadaan hallittavaan muotoon.

Tässä tutkimuksessa käytetään triangulaatiota eli monimetodista strategiaa. Triangulaatiossa on kuitenkin kyse muustakin kuin monenlaisten metodien samanaikaisesta käyttämisestä. Denzin (1970, 301-308) erottaa neljä erilaista triangulaation tyyppiä sen mukaan, onko kyse useiden teorioiden, tutkijoiden, tutkimusaineistojen tai metodien samanaikaisesta käyttämisestä. Tutkimusaineistoihin liittyvä triangulaatio voi kohdistua aikaan, tilaan ja henkilöihin. Triangulaatio tarkoittaa siis monesta eri näkökulmasta tapahtuvaa asian tarkastelua. (ks. myös Fielding & Fielding 1986, 23-24; Halcomb & Andrew 2005, 71-80; Koro-Ljungberg 2005, 278; Morse 1994, 224-225; Patton 1990, 187-188; Ramprogus 2005, 4; Willamson 2005, 7.)

Tässä tutkimuksessa triangulaatio kohdistui tutkimusaineistoihin ja menetelmiin. Tutkimusaineistojen triangulaatiossa tutkittavina olivat opiskelijat ja opettajat, joita tutkittiin eri aikoina ja osa tutkituista kirjoitti sekä kertomuksen että osallistui haastatteluun. Triangulaatiota hyödynnettiin myös valitsemalla tutkimukseen viiden eri koulutusohjelman palvelutoimintaan osallistuvia opiskelijoita ja opettajia. Tietoja kerättiin kirjoitettujen kertomusten ja puheena tuotettujen haastattelujen avulla. Näin tutkimuksen kohteena oli sekä kirjoitetun että puhutun kielellisen ilmaisun sisältö. Raunio (1999, 279) mukaan kielellinen aineisto sopii numeerista aineistoa paremmin ihmistieteellisen tutkimuksen avoimeen perusfilosofiaan. Sosiaalista todellisuutta tutkitaan sellaisena, kuin tutkittavat sen itse kokevat. Kvantifioivat aineistot tutkivat ihmisten kokemuksellista todellisuutta tutkijan etukäteen laatiman ja kaikkia tutkittuja yhdenmukaisesti käsittelevän kaavan perusteella.

Kielellinen aineisto sopii numeerista paremmin myös ihmistieteen dialogiseen epistemologiaan, jolloin tutkimusaineisto syntyy tutkijan ja tutkittavien vuoropuhelussa.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, vaikka aineistojen tuloksia myös kvantifioidaan, joten voidaan sanoa, että tutkimuksessa on metodista triangulaatiota (Halcomb & Andrew 2005, 75, 78). Yksinkertaiset laskentatekniikat mahdollistavat yleissilmäyksen saamisen aineistosta. Samalla ne antavat lukijalle kokonaiskuvan aineistosta. Näin lukija voi vakuuttua siitä, että tehdyt päätelmät ovat tutkimusaineistossa päteviä. (Silverman 1993, 162-165, ks. myös Kyrö, Mylläri & Seikula-Leino 2008) Myös Alasuutari (1993, 44) on samaa mieltä siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan periaatteessa tehdä kvantitatiivisia osatarkasteluja. Tutkimuksen jako puhtaasti joko kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen tutkimukseen ei enää ole niin rajattua kuin aikaisemmin. Sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia aineksia sisältävään tutkimukseen kannattaa Fossin ja Ellefsenin (2002, 243) mukaan kuitenkin valita päälähestymistapa.

Tähän tutkimukseen valittiin kvalitatiivinen päälähestymistapa ontologisten ja epistemologisten oletusten perusteella. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että on olemassa useita todellisuuksia. Todellisuudet ovat konstruoituja ja holistisia, joten tiedon katsotaan riippuvan myös tietäjästä. Kvalitatiivinen tutkimus painottuu merkitysten etsintään ja korostaa todellisuuden kokemuksellisuutta. Toisaalta positivistisessä näkemyksessä on yksi todellisuus, joka on kaikille yhteinen. Todellisuus jaetaan osiin ja näin todellisuutta voidaan tutkia numeraalisesti. (Foss & Ellefsen 2002, 244; Lincoln ja Guba 1985, 7, 24-38; Tesch 1990, 9-10.) Positivistinen tutkimusote ei pysty Raunion (1999, 275) mukaan pureutumaan kontekstisidonnaiseen kokemukseen. Se tuottaa yleistävää tietoa. Kvalitatiivinen lähestymistapa tukee myös tutkimuksen painottumista sosiaalisen konstruktivismin paradigmaan. Tällöin myös muut ihmiset osallistuvat tiedon muodostukseen.

Kollektiivisen (sosiaalisen) representaatioteorian mukaan ihmiset omaksuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa yhteiskunnassa vallitsevia yhteisiä käsityksiä ja tapoja. Yksityisen ihmisen käsitys muokkaa tätä yhteistä kokemusta (Chase 2005, 656-657), jolloin yksittäisen ihmisen tiedoista – hiljaisesta ja epistemologisesta tiedosta - muodostuu vuorovaikutuksen tuloksena yhteinen tietämys. Tällaista tietämystä luodaan ja muokataan myös yhdessä ja tämä tietämys tiivistyi tässä tutkimuksessa yhteiseksi ydinkategoriaksi. Näin myös kvantifiointi antoi lisävahvistusta ydinkategorian valintaan, jonka pohjalta tutkimuksen tiedonantajat kuvaavat yhteisiksi kokemiaan asioita. (Durkheim 1980, 21; Durkheim 1990, 310; Burr 2004, 114-123.)

Kvantifioinnin tarkoituksena on tässä empiirisessä tutkimuksessa tuoda tutkimukseen lisätietoa, johon kvalitatiivisia tuloksia voidaan vertailla. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus tulkitaan näin toisiaan täydentäviksi lähestymistavoiksi. Eskolan (1992, 18) mukaan eläytymismenetelmäaineiston tilastollinen analysointi ei ole kaikkein ominaisinta aineistolle, mutta tilastointia voi hyvin tehdä varsinkin aineistoon tutustumisen helpottamiseksi.

Raunio (1999, 338) ei pidä kvalitatiivisella menetelmällä kerätyn tiedon kvantifioimista monimetodisena tutkimusotteena. Kyse on pikemminkin erilaisten tietojen samanaikaisesta

käyttämisestä, mutta ei varsinaisesti erilaisten metodien yhdistämisestä. Tällöin täydentävillä kvantitatiivisilla tai kvalitatiivisilla tiedoilla ei ole itsenäistä asemaa aineistona, joka toisi tutkimukseen oman erityisen tarkastelukulmansa. Erilaisten tietojen risteyttäminen tarjoaa silti uusia näkökulmia tutkittavaan asiaan. Kvalitatiivisen tiedon kvantifioiminen saattaa myös auttaa tekemään yhteenvetoa rikkaasta ja moninaisesta aineistosta.

Toisaalta Raunio (1999, 340) toteaa, että metodisessa triangulaatiossa voi olla kyse myös erilaisten metodien samanaikaisesta käytöstä yhden metodologisen orientaation puitteissa. Tässä tutkimuksessa aineiston kokoamiseksi käytettiin eläytymis- ja haastattelumenetelmää. Aineistoja analysoitiin tyypittelemällä sekä Grounded theory -menetelmään kuuluvalla jatkuvan vertailun menetelmällä. Näin erilaisia menetelmiä käyttämällä pyrittiin tuottamaan rikkaampi kuva kompleksisesta todellisuudesta. Grounded theory -menetelmällä tehdyssä tutkimuksessa käytetään yleensä useampia tietolähteitä ja tiedonkeruumenetelmiä (Morse 1994, 224-225; Strauss & Corbin 1994, 274).

Tämän tutkimuksen voidaan sanoa olevan tiedonkeruumenetelmänsä osalta narratiivinen. Narratiivisen tutkimuksen materiaalina voidaan käyttää kertomuksia tai haastatteluja (Bruner 2006, 130; Eskola & Suoranta 1998a, 22; Heikkinen 2001, 116). Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa käytettiin eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmä on eräs narratiivisen lähestymistavan muoto. Tällä menetelmällä tarkoitetaan tutkimusaihetta käsittelevien kertomusten kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. (Eskola 1992, 11, 23, 14-15; Eskola 1998, 46; Eskola & Suoranta 1998a, 115.) Tässä tutkimuksessa kertomusten keruun tavoitteena oli saada selville opiskelijoiden ja opettajien kokemat palvelutoiminnan ohjattuun harjoitteluun liittyvät keskeiset aineistolähtöiset sisältöteemat, joita käytettiin tutkimuksen toisen vaiheen haastattelurunkona. Näin varmistettiin se, että haastattelun teemat olivat juuri niitä asioita, jotka ovat tärkeitä palvelutoiminnassa tapahtuvassa harjoittelussa. Teemoja ei saatu aikaisemmista tutkimuksista, koska tutkimustietoa kyseisestä harjoittelusta on Suomessa hyvin vähän.

4.1.1 Narratiivinen tiedonkeruumenetelmä

Narratiivi (narrative) on moniselitteinen käsite. Jerome Bruner (2006, 130) tarkoittaa käsitteellä sekä narratiivista ajattelua että narratiivisen ajattelun tuotteita eli ihmisten kokemuksistaan kertomia tarinoita. Clandinin ja Connelly (1994) tuovat esille aikaan ja tarinan muotoon sitoutuneen kokemuksen. Kokemus muotoutuu tarinoista, joita ihmiset elävät. Aika, paikka ja juoni muodostavat yhdessä tarinan, jossa ihmiset elävät elämäänsä.

Käsitteitä tarina ja kertomus voidaan myös käyttää toistensa synonyymeina tai kertomus voidaan ymmärtää yläkäsitteeksi. (Heikkinen 2001, 116; Heikkinen 2002, 184, Riessman 1994, 67; Tolska 2002, 23.) Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kertomus juuri käsitteen laaja-alaisuuden vuoksi. Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa tiedon välittäjänä ja rakentajana toimiviin kertomuksiin. Toisaalta koko tutkimus voidaan ymmärtää

kertomukseksi maailmasta. Tämä perustuu siihen, että narratiivisuutta pidetään yhtenä ihmiselle tyypillisinä tapana jäsentää todellisuutta. Tarinamuoto on loogisen ajattelun ohella toinen tapa jäsentää kokemuksia. (Bruner 2006, 123; Chase 2005, 652, 656; Heikkinen 2001, 116; Eskola & Suoranta 1998a, 22; Sparkes 2005, 191.)

Tutkimuksen narratiivinen lähestymistapa voidaan jakaa myös ilmiön ontologian tai epistemologian mukaan. Ontologiset lähtökohdat määrittelevät ihmisen aktiiviseksi ja merkityksiä antavaksi toimijaksi, jonka elämään liittyvät ilmiöt ovat prosessimaisia ja aikaan ja paikkaan sidottuja. Ihminen elää vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Näin hänen omaan käsitykseensä ympäröivästä todellisuudesta vaikuttavat myös muut ihmiset. Ajatus on yhteneväinen sosiaalisen konstruktivistisen paradigman kanssa. Epistemologisissa lähtökohdissa pohditaan siis tiedon luonnetta ja sitä, millä menetelmillä tietoa saadaan. Keskeistä on, että ihminen käyttää kieltä kokemuksensa tuottamiseen, sillä kielen avulla kokemus tulee ymmärrettäväksi. Narratiivinen aineisto voi siis olla puhetta, kirjoitettua tekstiä tai jopa ei-kielellistä viestintää. (Chase 2005, 656-657.)

Kielen merkitys korostuu myös sosiaalisessa konstruktivismissa eli symbolisessa interaktionismissa, sosiaalisessa konstruktionismissa ja sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa. Narratiivisessa lähestymistavassa ihmiset konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Oma ihmiskäsitys ja tieto maailmasta voidaan ymmärtää jatkuvasti muuttuvana kertomuksena. (Heikkinen 2001, 119; Heikkinen 2002, 187; Säntti 2004, 181; Tolska 2002, 100-101.) Nämäkin ajatukset ovat yhtenevät sosiaalisen konstruktivismin kanssa.

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus näkyy ensinnäkin tiedonkeruumenetelmänä (ks. Lieblich, Rivka & Tamar Zilber 1998). Tutkittavat kirjoittivat eläytymiskertomukset ja heitä haastateltiin eläytymiskertomusten analyysin pohjalta muodostettujen teemojen avulla. Jokainen tiedonantaja voi näin kertoa oman kertomuksensa haluamallaan tavalla ja sitoa kertomuksensa aikaan ja paikkaan oman mieltymyksensä mukaan. Tutkittavat rakensivat tietonsa kertomustensa välityksellä (tiedonprosessi) ja muodostivat tietonsa entisen tietonsa ja kokemuksensa pohjalta.

Toiseksi tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, millä tavalla tutkittavat antoivat merkityksiä asioille kertomustensa kautta (Heikkinen 2002). Haastattelutilanteessa haastateltavan ja haastattelijan välille syntyi kieleen perustuva vuorovaikutus. Haastattelija ei tehnyt haastateltavalle yksittäisiä kysymyksiä, vaan viritti keskustelun sanomalla esimerkiksi ”Kerro harjoittelusta”. Tällaista tilannetta voidaan verrata narratiiviseen haastatteluun. (Fontana & Frey 1994, 363-364; Riessman 2008, 23-27; Saastamoinen 1999, 182; Swanson 1986, 66; Tuomi & Sarajärvi 2004, 77.) Tarkoituksena oli keskustelemalla aktivoida haastateltavaa pohtimaan opiskeluaan tai työtään. Näitä kertomuksia ei voida yleistää, koska ne perustuvat henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Totuusteorioita ei voi sellaisenaan soveltaa narratiiviseen tutkimukseen. (Heikkinen 2002.)

4.1.2 Eläytymismenetelmä

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston keräämisessä käytettiin eläytymismenetelmää (the method of empathy-based stories), joka on yksi narratiivisen lähestymistavan muoto (Eskola 1992, 11, 23). Vastaajille annettiin orientaatioksi yksi lyhyt kehyskertomus, jonka antaman mielikuvan mukaan vastaajat kirjoittivat oman kertomuksensa (Eskola 2001, 69). Noin puolet vastaajista sai satunnaisesti positiivisen kertomuksen ja noin puolet negatiivisen kertomuksen.

Eläytymismenetelmässä juuri kehyskertomusten variaatio on tärkeää. Analysoimalla vastausten muuttumista, kun kehyskertomuksen yhtä seikkaa muutetaan, voidaan jäljitellä kokeellisen tutkimuksen perusasetelmaa. Kehyskertomukset ovat yleensä lyhyitä. Pitkissä kehystarinoissa vastaajat voivat kiinnittää huomiota eri vihjeisiin kertomuksessa ja näin he kirjoittavat aivan eri asioita. Alkujaan eläytymismenetelmää on käytetty osana perinteistä laboratorionkoetta, jonka ihmiskuva oli perinteisen mekanistinen. Nykyisin eläytymismenetelmää käytetään, kun ei haluta rajoittaa ihmisen toimintaa aktiivisena, ajattelevana yksilönä. Näin hankittua tutkimusaineistoa sanotaan passiiviseksi eläytymismenetelmäksi. Kehyskertomuksen orientoimina kirjoitetut eläytymiskertomukset eivät välttämättä ole kuvausta todellisuudesta, vaan siihen liittyviä kokemuksia kuvaavia mahdollisia kertomuksia. Ne ovat kertomuksia siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. Eläytymismenetelmän avulla voidaan tuottaa materiaalia juuri aineistolähtöiseen analyysiin esimerkiksi Grounded theory -menetelmällä tehtyyn tutkimukseen. (Eskola 1992, 7-12, 23; Eskola 1998, 3, 10, 80; Eskola & Suoranta 1998a, 112-115; Saastamoinen 1999, 177.)

Menetelmän avulla enemmän etsitään ja luodaan teoriaa kuin testataan jonkin olemassa olevan teorian paikkansapitävyyttä (Eskola 1991, 11). Näin tapahtuu myös Grounded theory -menetelmässä. Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kerättiin aineistoa seuraavien kehyskertomusten avulla:

OPISKELIJOIDEN kehyskertomukset:

A. Maija työskentelee Ruisklinikalla ohjatussa harjoittelussa. Ohjatun harjoittelun päätyttyä Maija toteaa harjoitteluun tuleville uusille opiskelijoille, että olipa harvinaisen onnistunut harjoittelu. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta harjoittelusta pieni kertomus.

B. Maija työskentelee Ruisklinikalla ohjatussa harjoittelussa. Ohjatun harjoittelun päätyttyä Maija toteaa harjoitteluun tuleville uusille opiskelijoille, että olipa harvinaisen epäonnistunut harjoittelu. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta harjoittelusta pieni kertomus.

OPETTAJIEN kehyskertomukset:

A. Kuvittele, että eräänä keväänä Jaana toimii palvelutoiminnan ohjatun harjoittelun ohjaavana opettajana. Ohjatun harjoittelun päätyttyä Jaana toteaa kollegoilleen, että olipa harvinaisen onnistunut jakso. Kuinkahan se oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana olikaan tapahtunut, kun loppuarvio oli näin myönteinen?

B. Kuvittele, että eräänä keväänä Jaana toimii palvelutoiminnan ohjatun harjoittelun ohjaavana opettajana. Ohjatun harjoittelun päätyttyä Jaana toteaa kollegoilleen, että olipa harvinaisen epäonnistunut jakso. Kuinkahan se oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana olikaan tapahtunut, kun loppuarvio oli näin negatiivinen?

Kehyskertomuksen avulla hankitun aineiston hyviä puolia ovat sen edullisuus ja joustavuus. Materiaalia ei välttämättä tarvitse kerätä kovin paljoa. Tutkimusten perusteella on havaittu, että jo 10–15 kertomusta kustakin kehyskertomuksesta on riittävä määrä. Tämä perustuu Bertaux`lta peräisin olevaan saturaatio- eli kylläisyyspisteajatukseseen. Tämä vastausten määrä riittää tavallisesti tuomaan esiin sen teoreettisen kuvion, mikä ao. kertomuksella on mahdollisuus saada. Tämä edellyttää, että kirjoittajien kokemus- ja kulttuuritausta on suurin piirtein sama. Toisaalta joissakin tutkimuksissa on kerätty jopa sata vastausta jostakin käytetystä kehyskertomuksesta. Suuri aineisto on helpottanut tutkijan työtä analyysivaiheessa, koska suuremmasta aineistosta on helpompi poimia "antoisat" vastaukset. (Eskola 1992, 14–15; Eskola 1998, 46; Eskola & Suoranta 1998a, 115.)

Materiaali on luontevaa kerätä silloin, kun ryhmä muutenkin kokoontuu (esim. oppitunnilla). Vastauspapereiden lähettäminen postitse tai antaminen kotiin täytettäväksi ei ole osoittautunut hyväksi menetelmäksi. Vastausaikaa voidaan varata 15–25 minuuttia ryhmää kohti (Eskola 1992, 14-15; Eskola & Suoranta 1998a, 115). Liitteeseen kuusi on poimittu kaksi opiskelijoiden kirjoittamaa kertomusta esimerkiksi siitä, millaisia kertomuksia näillä kehyskertomuksilla saatiin.

4.1.3 Grounded theory -tutkimusmenetelmä

Grounded theory -menetelmä syntyi 1960 -luvulla USA:ssa kahden sosiologin, Barney Glaserin ja Anselm Straussin yhteistyöstä. Menetelmä syntyi vastapainoksi hypoteettis-deduktiiviselle suuntaukselle, jossa olemassa olevien teorioiden testaamista painotettiin uusien teorioiden kehittämisen kustannuksella. Grounded theory -menetelmän pyrkimyksenä oli luoda käytäntöä palvelevaa teoriaa. (Charmaz 2005, 510; Charmaz 2000, 511; Corbin 1986, 91; Glaser & Strauss 1967, 1-2; Rantala 1999, 201-202; Strauss & Corbin 1994, 274.)

Grounded theory -menetelmän filosofisina lähtökohtina ovat fenomenologia ja symbolinen interaktionismi. Fenomenologiassa maailman ilmiöitä ja niihin liittyvää tiedostamista ja merkityksellisyyttä pyritään kuvaamaan sellaisena kuin ihminen ne näkee.

Fenomenologinen metodi etenee kolmen vaiheen kautta, joita ovat avoin kuvaus, olennaisen tutkiminen ja fenomenologinen reduktio. Tämä fenomenologiaan perustuva ilmiön ydinkäsitteen vaiheittainen paljastaminen on omaksuttu Grounded theory -menetelmän keskeiseksi työskentelytavaksi. (Mead, 1934.)

Symbolinen interaktionismi on yksi sosiaalisen konstruktivismiin osa-alueista. Symbolisessa interaktionismissa korostetaan ihmisen toiminnan symbolista ja sosiaalista luonnetta. Käsitteistä on symbolisen interaktionismin ydin, joka vaikuttaa merkityksiin ja itseohjautuvaan käyttäytymiseen. Merkitysten lähtökohtana on vuorovaikutus sekä suhteet toisten ihmisten toimintaan ja ympäristöön. Erityisesti A. Strauss sai vaikutteita interaktionismissa ja myös pragmatismista mm. John Deweyltä ja G.H. Meadilta. (Bluff 2005, 149; Boyd 1993, 126-127; Chenitz & Swanson 1986, 4-7; Koskela 2003, 68-71; Martikainen & Havarinen 2004, 133.) Deweyn mukaan ihminen hankkii tietoa ympäristöstään toiminnan ja tekemisen avulla (Tynjälä 1999, 25-26). Esimerkiksi palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa opiskelijat toimivat ja käyttäytyvät sen mukaan, mikä merkitys asioilla ja tapahtumilla on heille itselleen. Toisaalta toiminnan lähtökohtana on vuorovaikutus ja suhteet toisten ihmisten toimintaan sekä palvelutoiminnan oppimisympäristöön.

Glaser ja Strauss ovat määritelleet Grounded theory -menetelmää The Discovery of Grounded Theory -teoksessaan (1967). He ovat Grounded teoria -lähestymistavan kehittämistä alkaen painottaneet metodologiansa soveltuvuutta erilaisten ilmiöiden ja niiden välisten suhteiden tutkimiseen silloin, kun asiasta tiedetään vähän tai ei ollenkaan ja tutkittavaa ilmiötä halutaan tarkastella asianomaisten kokemusmaailmasta käsin. Sosiaalista toimintaa kuvaava ja selittävä teoria auttaa asiantuntijoita tarkastelemaan omaa työtään sellaisesta näkökulmasta, joka ei avaudu yksityiselle työntekijälle hänen asiantuntijuudestaan huolimatta. Näin saadaan uusia näkökulmia työhön. (Bluff 2005, 147; Janhonen & Latvala 2001, 165-166; Siitonen 1999, 27; Tesch 1990, 48.)

Glaserin ja Straussin näkemykset Grounded theory -metodologiasta ovat viime vuosina eriytyneet toisistaan, joten voidaan puhua jo kahdesta - Glaserin induktiivista ja Straussin induktiivis-deduktiivista päättelyä korostavasta - koulukunnasta. Glaserin näkemys on aineistopohjaisen teorian tuottamisessa pitäytynyt alkuperäisessä induktiivisen päättelyn vaatimuksessa. Hän painottaa tutkijan innovatiivisuutta ja luovuutta sekä tutkimuskohtaista metodista joustavuutta (Bluff 2005, 148-149; Glaser 1978).

Strauss (1987) sekä Strauss ja Corbin (1990) ovat puolestaan kehittäneet lähestymistapaa menetelmälliseen suuntaan, jossa aineiston systemaattisella koodauksella pyritään muodostamaan tutkimuskohteen tarkka käsitteellinen kuvaus. Olennaista on jatkuva vuorovaikutus aineistonkeruun, aineiston luokittelun (koodauksen) ja sitä koskevien muistiinpanojen välillä. Tutkimuksen edetessä tutkija kehittää oman kokemuksensa, aineistonsa ja teoreettisten ideoidensa vuorovaikutuksen tuloksena yhä abstraktimpaa ja monimuotoisempaa käsitteverkkoa palaten jatkuvasti aineistoon tutkimaan, pitävätkö uudet oletamat paikkansa. Grounded theory -tyyppiseen lähestymistapaan sitoutuminen merkitsee kuitenkin etukäteen tehtävän käsitteellistämisen minimointia. (Charmaz 2005, 507-508,

512-513; Glaser 1992; Glaser & Strauss 1967, 3; Hutchinson 1993, 194-197; Martikainen & Haverinen 2004, 134; Rantala 1999, 204; Strauss & Corbin 1998, 12-13; 1994, 273-274.)

Tämä tutkimus painottuu enemmän straussilaiseen näkemykseen, koska teoriaa kehitetään tutkimuksen aikana systemaattisen, kurinalaisen ja seikkaperäisen aineiston keruun ja aineiston jatkuvan vertailun kautta (avoin, aksiaalinen ja selektiivinen koodaus). Analyysivaihe on prosessimaista, jossa vuorottelevat induktiivinen ja deduktiivinen päättely. (ks. Bluff 2005, 148).

4.2 Tutkimuseettiset näkökohdat

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja antamaan toiminnalle teoreettisesti mielekäs tulkinta. Tavoitteena on mahdollisimman luotettavan informaation tuottaminen. Tavoitteeseen päästään, kun tutkimukseen liittyvä etiikka ymmärretään laajana ja kokonaisvaltaisena asiana. Tutkijan tulisi olla kiinnostunut uuden tiedon hankinnasta ja hänen pitäisi paneutua tunnollisesti tutkimaansa alaan. Laadullisen tutkimuksen tärkeitä eettisiä periaatteita on, että tutkittavien tulee olla tietoisia siitä, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitä seurauksia tutkimukseen osallistumisesta voi olla. Tutkija ei saa tutkimuksellaan vahingoittaa tiedonantajia, muita tutkijoita tai muitakaan ihmisiä. Hänen tulee olla kollegiaalinen muita tutkijoita kohtaan ja edistää tutkimustoimintaa. Tutkija ei saa toimia vilpillisesti, sillä tutkittu tieto tulee julkistaa rehellisesti. Myös tutkittavien vapaaehtoisuus tulee säilyttää. Eettisiin kysymyksiin kuuluu myös tutkijan roolin pohtiminen suhteessa tiedonantajiin sekä se, miten tutkimustuloksia hyödynnetään. Tällaisia ohjeistuksia sisältyy mm. Alasuutarin (2005, 15-16), Häyryn (1999, 22-26), Koro-Ljungbergin (2005, 280), Kuulan (2006a, 124-140), Launiksen (2007, 28), Pietarisen (1999, 10-13; 2002, 58-68), Pohjolan (2003, 58), Syrjälän, Estolan, Uiton ja Kauniston (2006, 183) sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2002, [16.1.2008]) julkaisuihin.

Opiskelijoiden ja opettajien kirjoittamia kertomuksia varten anottiin (keväällä 2004) luvat (liitteet 7 ja 8) terveysalan ja hyvinvointipalveluiden tulosalueiden johtajilta. Tutkittavan ammattikorkeakoulun palvelutoiminnat kuuluvat kahteen tulosalueeseen. Opettajille kerrottiin suullisesti tutkimuksen tarkoituksesta, menetelmistä ja raportoinnista palvelutoimintojen yhteisessä kokouksessa keväällä 2004 (ks. Kuula 2006b, 103).

Opettajat kertoivat tutkimuksesta eri palvelutoiminnoissa ohjattua harjoitteluaan suorittaville opiskelijoille. Tutkija sopi opettajien kanssa ajankohdat, jolloin opiskelijat kirjoittivat kertomuksensa. Ajankohdat sovittiin jokaiselle ryhmälle erikseen ja ne sijoittuivat harjoittelujakson lopulle, jotta opiskelijoilla olisi kertynyt mahdollisimman paljon harjoittelukokemusta. Opiskelijat kirjoittivat kertomuksensa tietokoneella joko tietokoneluokassa tai palvelutoiminnassa. Ainoastaan ensimmäinen pilottiryhmä kirjoitti kertomuksensa käsin. Myös pilottiryhmän kertomukset otettiin mukaan tutkimukseen, koska kehyskertomus todettiin toimivaksi ja aineisto oli laadukasta (ks. esim. liite 6, negatiivinen kertomus).

Tutkija organisoi opiskelijoiden kertomusten kirjoittamistilanteet. Valmis kertomus tulostettiin ja tallennettiin myös tutkijalle annettavalle levykkeelle, jonka jälkeen anonymisti kirjoitetut kertomukset tuhottiin tietokoneen muistista. Opettajat kirjoittivat kertomuksensa omalla tietokoneellaan, tallensivat ne levykkeelle, jonka he toimittivat tutkijan työpostilaatikkoon. Tällä pyrittiin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta, koska palvelutoiminnassa työskenteli tuohon aikaan vain yhdeksän opettajaa, joiden anonymisuutta pidettiin tärkeänä. Opiskelijoiden ja opettajien kertomusten kirjoittaminen tulkittiin suostumukseksi tutkimukseen (ks. Kuula 2006b, 104, 117).

Opiskelijoiden ja opettajien haastatteluja varten anottiin uudet luvat samoilta tulosalueiden johtajilta keväällä 2005 (liitteet 9 ja 10). Tällöin eläytymiskertomukset oli jo analysoitu ja analyysin perusteella oli muodostettu haastatteluteemoja. Tutkimuksen toisessa vaiheessa opettajat saivat ohjeekseen nimetä haastateltaviksi sellaisia opiskelijoita, jotka halusivat osallistua tutkimukseen harjoittelustaan kertomalla, ja jotka olivat opettajien arviointien mukaan tiedoiltaan ja taidoiltaan erilaisia. Näin toivottiin saatavan mahdollisimman monipuolista tietoa. Morse (1994, 228) suosittelee informanteiksi henkilöitä, jotka tietävät haastateltavasta asiasta, joilla on kokemusta asiasta, ja jotka pystyvät refleктоimaan kokemuksiinsa. Heillä pitää olla myös aikaa ja tahtoa osallistua tutkimukseen. Käytännössä valintaan vaikutti myös se, kuka pystyi sovittuna haastatteluajana osallistumaan haastatteluun. Toisaalta opiskelijat olivat ammatillisessa kehitymisessään erilaisia, koska olivat eri lukukausilla (ks. Ora-Hyytiäinen 2004). Opiskelijoiden ja opettajien haastatteluun osallistuminen tulkittiin suostumukseksi tutkimukseen (ks. Kuula 2006b, 104, 117).

Tutkimus ei saa tuottaa harmia tutkittaville ja tutkimustulokset on esitettävä niin, että ne eivät vahingoita tai aseta tutkimukseen osallistujia epäsuotuisaan asemaan. (Kuula 2006a, 127-140; Koro-Ljungberg 2005, 280; Välimäki & Lehtonen 2002, 723-727.) Tutkimusraportissa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, ettei tutkittaville koidu tutkimuksesta haittaa. Näin tutkittavien henkilöllisyys pidettiin salassa ja kertomuksista ja haastatteluista lainatut otteet valittiin siten, etteivät ne vahingoita tutkittavia. Myös tiedonantajiin liittyvässä kappaleessa tutkimukseen osallistuvat esiteltiin siten, ettei heitä voi tunnistaa.

Laadullisessa tutkimuksessa ihminen tutkii ihmistä, mikä korostaa tutkijan ja tutkittavan suhdetta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin kollegoita ja opiskelijoita, joista osan tutkija tunsi jo ennalta. Tällöin luottamuksellisuus ja yksilön kunnioittaminen ovat erityisen tärkeitä. Voidaan myös puhua niin sanotusta välittämisen etiikasta, joka on kahden ihmisen välistä kohtaamista, nopeaa reagointia ja tilannetajuja. Tutkija muuttaa tutkittavan todellisuutta ja tutkija vaikuttaa samaansa tietoon aina tiedonkeruuvaiheesta raportointiin saakka. Tutkimuksen eri vaiheissa tutkija tekee omia tulkintojaan suhteuttaen tulkintojaan omaan arvomaailmansa. (Pietarinen 2002, 62; Saastamoinen 1999, 188; Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 183-184; Vartio 1996, 26.)

Tutkimus perustuu tutkijan valintoihin ja taitoon käsitellä käsitteitä (Hutchinson 1993, 209). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tekijä toimi yksin, sillä tutkijaryhmän käyttöön ei ollut mahdollisuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 139). Tavallisesti kuitenkin suositellaan

kahden tai useamman luokittelijan käyttämistä (Eskola 1992, 17). Tällöin taustaltaan erilaiset tutkijat voivat kerätä, koodata ja tulkita aineistoa eri tavoin ja saada näin erilaisia painottuneita tuloksia. Useamman tutkijan tulokset olisivat toisaalta voineet luonnollisesti myös vahvistaa tämän tutkimuksen tuloksia (tutkijatriangulaatio). Toisaalta tutkimuksen tekijä työskentelee itse palvelutoiminnassa ohjaavana opettajana ja tuntee näin tutkittavaa asiaa. Näin hän voi tulkita ymmärtävänsä käytettävän kielen keskeisiä symboleja. Symbolien ymmärtäminen voi auttaa tulkintojen tekemistä. (Leino-Kilpi 1990b; Pohjola 2003, 55.) Tutkimus on siis aina enemmän tai vähemmän tutkijan tulkinta tutkimuskohteesta (Raunio 1999, 275).

4.3 Tutkimuksen tiedonantajat

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen tiedonantajat valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaan, jolloin tutkija määrittelee osallistujien ominaisuudet (Lincoln & Cuba 1985; Strauss & Corbin 1990). Tämän tutkimuksen tiedonantajat määräytyivät teoreettisen otannan mukaan. Tällöin otosta ei määritellä aineiston keruun alkaessa, vaan se muotoutuu aineiston keruun ja samanaikaisesti alkavan aineiston analyysin aikana tapahtuvan saturaation perusteella. Grounded theory -menetelmällä analysoitavaan tutkimukseen ei yleensä suositella mitään ennakolta päätettyä tiedonantajamäärää. (Chenitz & Swanson 1986, 9; Corbin 1986, 93; Glaser & Strauss 1967, 45-52, 61; Lehto 2004, 46, 49; Siitonen 1999; Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990.) Morse (1994, 225) kuitenkin suosittelee Grounded theory -menetelmällä tehdyn tutkimuksen otokseksi 30–50 haastattelua tai havainnointia. Tässä tutkimuksessa aineiston keruuta jatkettiin niin kauan, kunnes näytti selvältä, etteivät uudet tiedonantajat enää tuoneet tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa. Grounded theory -menetelmässä saturaatiolla (kylläntyminen, kylläisyys, sisällöllinen kattavuus) tarkoitetaan tilannetta, jossa kategoriaan kuvaavalle käsitteelle ei muodostu enää uusia ominaispiirteitä (Glaser & Strauss 1967, 45-52).

Tämän tutkimuksen tiedonantajina olivat ammattikorkeakoulun bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian palvelutoiminnoissa ohjattua harjoittelua suorittavat tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijat ja samoissa palvelutoiminnoissa opiskelijoita ohjaavat opettajat. Tutkimuksen ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa tutkimukseen osallistuivat eri opiskelijat. Opiskelijat olivat neljännen, viidennen, kuudennen tai seitsemännen lukukauden opiskelijoita riippuen siitä, mille lukukaudelle ohjatun harjoittelun jakso palvelutoimintaan opetussuunnitelmassa sijoittui. Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden ohjatun harjoittelun jaksojen pituus vaihteli 20–85 päivän eli noin 6–25,5 opintopisteen välillä. Pisin harjoittelu oli suun terveydenhuollon opiskelijoilla ja lyhin bioanalytiikan ja toimintaterapian opiskelijoilla. Tutkimuksen ensimmäiseen osaan osallistui 75 opiskelijaa ja toiseen osaan osallistui 15 opiskelijaa (kuvio 12). Tutkimushaastatteluun osallistuneista oli vain yksi mies, mikä kuvaa sosiaali- ja terveysalan naisvaltaisuutta. Eläytymiskertomuksien kirjoittamistilaisuuksista oli poissa yhteensä 13 opiskelijaa, jotka olivat pois joko koulusta tai olivat samaan aikaan palvelutoiminnassa palvelemissa asiakkaita.

Vaihe 1 opiskelijoiden eläytymiskertomukset:

Aika:	Opiskelijoiden kertomusten lukumäärä ja koulutusohjelma:	Luku-kausi	Harjoittelun pituus päivinä ja opintopisteinä / opiskelija	Posit./ negat. kertomukset	
2.4.04	7 hoitotyö (pois 5)	5	30 pv / 9 op	5 / 2	
4–25.5.04	13 hoitotyö (pois 0)	5	30 pv / 9 op	7 / 6	
1.11.04	10 hoitotyö (pois 1)	5	30 pv / 9 op	5 / 5	
2.11.04	13 bioanalytiikka (pois 1)	6	20 pv / 6 op	7 / 6	
2.12.04	8 suun terv. huolto (pois 6)	5	85 pv / 25,5 op	4 / 4	
10.12.04	4 fysioterapia (pois 0)	4	35 pv / 10,5 op	2 / 2	
13.12.04	13 hoitotyö (pois 0)	5	30 pv / 9 op	5 / 8	
21.4.05	4 fysioterapia (pois 0)	4	35 pv / 10,5 op	2 / 2	
12.5.05	3 toimintaterapia (pois 0)	4–7	20 pv / 6 op	2 / 1	
Yhteenveto:	2.4.04–12.5.05	75 kertomusta (pois 13)	4–7	20–85 pv / 6–25,5 op	39 / 36

Vaihe 1 opettajien eläytymiskertomukset:

Aika:	Opettajien kertomusten lukumäärä ja koulutusohjelma:	Harjoittelun pituus päivinä ja opintopisteinä / opiskelija:	Posit. / negat. kertomukset	
25.1–12.5.05	hoitotyö bioanalytiikka fysioterapia toimintaterapia suunterveydenhuolto	30 pv / 9 op 20 pv / 6 op 35 pv / 10,5 op 20 pv / 6 op 85 pv / 25,5 op		
Yhteenveto:	25.1–12.5.05	7 kertomusta (pois 2)	20–85 pv / 6–25,5 op	4 / 3

Vaihe 2 opiskelijoiden haastattelut:

Aika:	Opiskelijoiden haastattelujen lukumäärä ja koulutusohjelma:	Luku-kausi:	Harjoittelun pituus päivinä ja opintopisteinä / opiskelija
21.10–12.12.2005	3 bioanal. 3 fys.ter. 3 hoit./sh 3 suuhyg. 3 toim.ter.	6 4 5 5 5–7	20 pv / 6 op 35 pv / 10,5 op 30 pv / 9 op 85 pv / 25,5 op 20 pv / 6 op
Yhteenveto:	15 haastattelua	4–7	20–85 pv / 6–25,5 op

Vaihe 2 opettajien haastattelut:

Aika:	Opettajien haastattelujen lukumäärä ja koulutusohjelma:	Luku-kausi:	Harjoittelun pituus päivinä ja opintopisteinä / opiskelija
23.3–25.4.2006	2 bioanal. 2 fys.ter. 3 hoit./sh 4 suuhyg. 1 toim.ter.	6 4 5 5 5–7	20 pv / 6 op 35 pv / 10,5 op 30 pv / 9 op 85 pv / 25,5 op 20 pv / 6 op
Yhteenveto:	12 haastattelua	4–7	20–85 pv / 6–25,5 op

Kuvio 12. Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomusten ja haastattelujen aikataulut, lukumäärät ja koulutusohjelmat, lukukaudet ja harjoittelun pituudet sekä positiivisten ja negatiivisten kertomusten määrä.

Tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistui seitsemän opettajaa ja toiseen vaiheeseen 12 opettajaa. Osa opettajista osallistui kumpaankin vaiheeseen. Opettajien kehyskertomuksia jaettiin eri palvelutoimintoihin sen mukaan, miten monta opettajaa

palvelutoiminnassa oli opiskelijoita ohjaamassa. Yhteensä kehyskertomuksia jaettiin yhdeksän. Haastatteluvaiheen aikana palvelutoiminnassa toimi enemmän opettajia kuin kertomusten keräämisvaiheessa. Jokaisesta palvelutoiminnasta haastateltiin aluksi yksi opettaja. Pienimmässä palvelutoiminnassa toimi vain yksi opettaja. Lopuksi haastateltavia opettajia oli 1–4 kustakin palvelutoiminnasta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat naisia, jotka olivat työskennelleet opettajina keskimäärin 13 vuotta (vaihteluväli 0.3 kk–22 vuotta). Opettajat olivat olleet mukana palvelutoiminnassa keskimäärin 5 vuotta (vaihteluväli 0.3 kk–12 vuotta). Iältään opettajista seitsemän oli yli 51 -vuotiaita ja kaksi alle 30 -vuotiaita. Kolme opettajista sijoittui 31–50 -vuoden ikähaarukkaan. Opettajien haastattelutilanteessa tekemän arvion mukaan heillä oli keskimäärin 179 tuntia palvelutoiminnan harjoitteluohjausta kokonaistyöajasta (1600 tuntia/v) lukukaudessa. Tuntimäärät vaihtelivat 90–400 tuntiin lukukaudessa. Yhdellä opettajalla oli kasvatustieteen lisensiaatin tutkinto ja yhdellä oli kasvatustieteen maisterin tutkinto ja viidellä terveystieteiden maisterin tutkinto. Kolme opettajaa osallistui tutkimusajankohtana terveystieteiden maisteriopintoihin ja yksi kasvatustieteiden maisteriopintoihin. Yhdellä opettajalla ei ollut akateemista loppututkintoa eikä hän osallistunut maisterikoulutukseen.

4.4 Aineiston keruu

Opiskelijoiden ensimmäisen tutkimusvaiheen aikana kerätyistä kertomuksista 39 kertomusta oli kirjoitettu positiiviseen kehyskertomukseen, kun taas negatiiviseen kehyskertomukseen oli kirjoitettu 36 kertomusta. Opettajan kertomuksista neljä oli kirjoitettu positiiviseen kehyskertomukseen ja kolme negatiiviseen kehyskertomukseen (kuviot 12). Kertomusten kerääminen lopetettiin, kun aineistosta ei löydetty enää käsitteiden uusia ominaisuuksia ja ulottuvuuksia (Glaser & Srtauss 1967, 45-52).

Opiskelijoiden eläytymiskertomukset olivat reilun puolen A4 -sivun mittaisia ja opettajien kertomukset olivat keskimäärin yhden A4 -sivun mittaisia. Eskolan ja Kujanpään (1998, 283) kokemusten mukaan eläytymismenetelmällä kerättyjen vastausten pituus heijastaa sitä, miten vaikeaa kehyskertomukseen on ollut vastata. Tässä tutkimuksessa kaikki tutkimustilanteeseen osallistujat vastasivat kehyskertomukseen, mitä voidaan tulkita niin, että kehyskertomukseen oli kohtalaisen helppo vastata. Opiskelijat käyttivät kertomusten kirjoittamiseen noin 20–30 minuuttia. Opettajien aika ei ole tiedossa, koska opettajat kirjoittivat kertomuksensa niin, ettei tutkija ollut läsnä. Toisessa tutkimusvaiheessa kerätyt opiskelijahaastattelut kestivät keskimäärin 54 minuuttia ja opettajien haastattelut noin tunnin (kuviot 13). Swanson (1986, 72) suosittelee yhden haastattelun kestoksi 50–60 minuuttia. Opettajien eläytymiskertomukset ja haastattelut olivat sisällöltään opiskelijoiden kertomuksia ja haastatteluja laajempia. Ne olivat pidempiä kuin opiskelijoiden aineistot ja niistä koodattiin enemmän kategorioiden ominaisuuksia ja ulottuvuuksia (ks. Hulkari 2006, 97). Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa ei enää kerätty uutta aineistoa, vaan siinä käytettiin uudelleen tutkimuksen ensimmäisen vaiheen eläytymiskertomuksia.

Vaihe 1:	Aineistonkeruumenetelmä:	Narratiivinen tiedonkeruumenetelmä / eläytymismenetelmä / eläytymiskertomukset	
	Analyysi- menetelmä:	Jatkuvan vertailun menetelmä (induktiivinen)	
	Tiedonantajat:	<u>Opiskelijat</u> (bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelman opiskelijat) (n=75)	
	Aika:	2.4.04–12.5.05	
	Tiedonantajat:	<u>Opettajat</u> (bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelman opettajat) (n=7)	
	Aika:	25.1–12.5.05	
	Kertomusten kirjoittamisen kesto:	<u>Opiskelijat:</u>	20–30 min (ka 25 min)
		<u>Opettajat:</u>	ei tiedossa
	Yhteensä:	82 kertomusta	



Vaihe 2:	Aineistonkeruumenetelmä:	Narratiivinen tiedonkeruumenetelmä / haastattelut	
	Analyysi- menetelmä:	Jatkuvan vertailun menetelmä (induktiivinen)	
	Tiedonantajat:	<u>Opiskelijat</u> (bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelman opiskelijat) (n=15)	
	Aika:	21.10–12.12.05	
	Tiedonantajat:	<u>Opettajat</u> (bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelman opettajat) (n=12)	
	Aika:	23.3–25.4.06	
	Haastattelujen kesto:	<u>Opiskelijat:</u>	35–75 min (ka 54 min)
		<u>Opettajat:</u>	45–80 min (ka 60 min)
	Yhteensä:	27 haastattelua	



Vaihe 3:	Analyysi- menetelmä:	Jatkuvan vertailun menetelmä (deduktiivinen)	
	Tiedonantajat:	<u>Opiskelijat</u> (bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelman opiskelijat) (n=75) <u>Opettajat</u> (bioanalytiikan, fysioterapian, hoitotyön, suun terveydenhuollon ja toimintaterapian koulutusohjelman opettajat) (n=7)	
	Aika:	1–31.10.06	
	Kertomusten kirjoittamisen kesto:	<u>Opiskelijat:</u>	20–30 min (ka 25 min)
		<u>Opettajat:</u>	ei tiedossa
	Yhteensä:	82 kertomusta	

Kuvio 13. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja tutkimusaineiston kuvaus.

Taulukossa kolme esitetään opiskelijoiden eläytymiskertomusten ja haastattelujen jakautuminen eri koulutusohjelmien kesken. Taulukossa neljä kuvataan opettajien haastattelujen jakaantuminen eri koulutusohjelmien kesken siten, että n -merkki kuvaa kertomusten tai haastattelujen lukumäärä ja % -merkki kertomusten tai haastattelujen prosentuaalista osuutta. Opettajien kertomusten jakaantuminen eri koulutusohjelmien kesken ei ole tiedossa. Opiskelijoiden kertomuksia kerättiin eniten hoitotyön palvelutoiminnasta, koska hoitotyön palvelutoiminnassa tehty esitutkimus otettiin myös mukaan tutkimusmateriaaliksi. Haastatelluista opettajista suurin osa oli suun terveydenhuollon ja hoitotyön opettajia.

Taulukko 3. Opiskelijoiden eläytymiskertomusten ja haastattelujen jakaantuminen eri koulutusohjelmien kesken.

Koulutusohjelma	Eläytymiskertomukset n / %	Haastattelut n / %	Yhteensä n / %
Hoitotyö	43 / 57	3 / 20	46 / 51
Bioanalytiikka	13 / 17	3 / 20	16 / 18
Suun terveydenhuolto	8 / 11	3 / 20	11 / 12
Fysioterapia	8 / 11	3 / 20	11 / 12
Toimintaterapia	3 / 4	3 / 20	6 / 7
Yhteensä	75 / 100	15 / 100	90 / 100

Taulukko 4. Opettajien haastattelujen jakaantuminen eri koulutusohjelmien kesken.

Koulutusohjelma	Haastattelut n / %
Hoitotyö	3 / 25
Bioanalytiikka	2 / 17
Suun terveydenhuolto	4 / 33
Fysioterapia	2 / 17
Toimintaterapia	1 / 8
Yhteensä	12 / 100

Suurin osa opiskelijoiden haastatteluista (n = 15; haastattelurunko liitteenä 11) tehtiin hoitotyön palvelutoiminnan tiloissa. Kolme haastattelua tehtiin fysioterapian palvelutoiminnan tiloissa ja yksi haastattelu tutkijan työhuoneessa. Haastattelutilan tulisi Swansonin (1986, 73) mukaan olla rauhallinen ja turvallinen, joten käytetyt tilat täyttivät Swansonin suositukset. Haastattelujen tekijä teki muistiinpanoja (memot) jokaisen haastattelun jälkeen. Joinakin päivinä haastatteluja tehtiin kolme peräkkäin. Esimerkiksi fysioterapian, bioanalytiikan ja suun terveydenhuollon palvelutoiminnoissa harjoittelevien kolmen opiskelijan haastattelut tehtiin peräkkäin, mitä haastattelija piti raskaana, mutta antoisana. Haastatelluissaan peräkkäin saman koulutusohjelman opiskelijoita haastattelija huomasi, että haastateltavat toistivat samoja asioita. Kolmas haastateltava ei tuonut enää uutta aineistoa, joten saturaatiopiste tulkittiin saavutetuksi. Jotkut palvelutoiminnat olivat

haastattelijalle vieraampia kuin toiset. Haastatteluja litteroitiin samanaikaisesti haastattelujen teon kanssa, mikä auttoi valmistautumista seuraavaan haastatteluun. Opiskelijoiden haastattelut analysoitiin jatkuvan vertailun analyysillä keväällä 2006 ennen opettajien haastattelujen aloittamista.

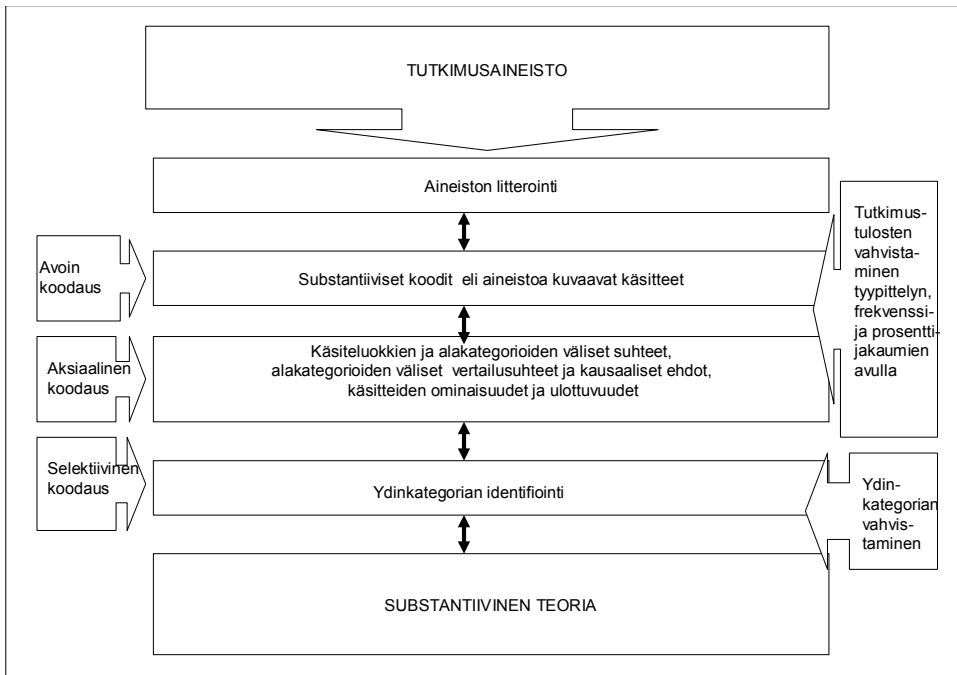
Opettajien haastatteluissa (n = 12; haastattelurunko liitteenä 12) olivat mukana kaikki keväällä 2006 palvelutoiminnassa olevia opiskelijoita ohjaavat opettajat sekä kolme opettajaa, jotka olivat aikaisempina lukukausina ohjanneet palvelutoimintaan osallistuvia opiskelijoita. Nämä opettajat olivat edelleen tiiviisti mukana palvelutoiminnan kehittämisessä. Suurin osa haastatteluista tehtiin ammattikorkeakoulun pienryhmätiloissa. Kaksi haastattelua tehtiin palvelutoiminnan tiloissa. Haastattelut etenivät luontevasti, sillä vastaavissa haastattelutilanteissa kollegaopettajien on todettu keskustelevan vapautuneesti. Haastattelijan ja haastateltavan aikaisempi tuttavuus lyhensi haastattelua edeltävää tunnustelupuhetta (ks. esim. Koskela 2003, 66).

Opiskelijat saivat ennen haastattelua tehtävän hahmotella harjoittelujaksonsa oppimispolkua (liite 13). Myös opettajat saivat vastaavan paperin (liite 14), jossa heitä pyydettiin merkitsemään heidän työhönsä palvelutoiminnassa liittyviä keskeisiä asioita. Näin haastateltavat orientoituivat haastatteluun ja pystyivät paremmin palauttamaan mieleensä palvelutoimintaan liittyviä asioita (ks. esim. Garpelin 2003, 32-33). Kaikki haastateltavien kirjaamat asiat otettiin esille haastatteluissa.

4.5 Aineiston analyysi

Grounded theory -metodologiassa käytetään analyysimenetelmänä ns. jatkuvan vertailun menetelmää, jossa etsitään aineistosta keskeisiä ilmiöitä tai sosiaalisia prosesseja tai sitä, mitä osallistujat tietyissä asiayhteyksissä sanovat. Jatkuvan vertailun menetelmässä ei tyydytä pelkkään luokkien tuottamiseen, vaan pyritään substantiivisen teorian tuottamiseen. Jatkuvan vertailun analyysia tehdään vaiheittain avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen avulla, jolla tuotetaan käsitteitä ja käsitteiden välisiä yhteyksiä. Teorianmuodostuksessa yksi kategorioista muodostuu usein sellaiseksi, että kaikki muut kategoriat ovat siihen yhteydessä. Näin muodostuu ydinprosessi, ydinkäsite, ydinongelma tai ydinilmiö, joilla tarkoitetaan ydinkategoriaa. (Charmaz 2000, 515-516; Glaser & Strauss 1967, 1-3, 21; Hutchinson 1993, 200-201; Siitonen 1999, 33, 48-54; Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990, 61-175; 1994, 274-275; Tesch, 1990, 23-24.)

Ydinkategorian ohella jatkuvan vertailun menetelmällä voidaan tunnistaa tietyissä tilanteissa käytettäviä käyttäytymis- ja toimintamalleja. Grounded theory -metodologian yleinen tarkoitus on jäsentää tietty sosiaalinen tilanne tunnistamalla ydinprosessi ja siihen yhteydessä olevat prosessit. Menetelmällä tavoitellaan tutkittavan prosessin ja ilmiön ymmärtämistä, joka pohjautuu tiedonantajien kokemuksiin omassa ympäristökonteksteissaan. (Benzies & Allen 2001.) Näin jatkuvan vertailun menetelmällä etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tämän tutkimuksen analyysin kulku on pelkistetysti esitetty kuviossa 14.



Kuvio 14. Tutkimuksen analyysin kulku.

Tämän tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston analyysi aloitettiin heti, kun opiskelijoiden ensimmäinen pilottiryhmä oli kirjoittanut eläytymiskertomuksensa. Analyysia jatkettiin jokaisen ryhmän palautettua kertomuksensa. Opiskelijoiden kertomukset luettiin tarkasti läpi useampaan kertaan ja ne analysoitiin manuaalisesti. Manuaalisesti tehty analyysi ei kuitenkaan tyydyttänyt tutkijaa, minkä vuoksi opettajien kertomukset muutettiin RTF-muotoon ja analysoitiin heti tietokoneavusteisesti Nvivo-ohjelmalla. Tämän jälkeen myös opiskelijoiden kertomukset siirrettiin Nvivo-ohjelmaan ja ne analysoitiin uudelleen. Opiskelijoiden ja opettajien kertomukset analysoitiin aluksi erikseen. Myöhemmin kertomukset yhdistettiin, koska niissä oli samoja sisältöteemoja. Näin muodostettiin opiskelijoiden haastatteluteemat. Opiskelijoiden haastattelujen analyysin perusteella tehtiin vastaavasti opettajien haastattelurunko. Opiskelijoiden ja opettajien litteroidut haastattelut siirrettiin analysointia varten Nvivo-ohjelmaan sitä mukaan, kun niitä tehtiin.

Monet laadullisen analyysin tietokoneohjelmat perustuvat Lonkilan (1995, 46) ja Charmazin (2000, 520-512) mukaan vahvasti Grounded theory -menetelmään. Grounded theory -menetelmä on siis viitoittanut myös sovellusten kehittämistä. Nvivo-ohjelma on australialaisen QSR International -yhtiön laadullisen aineiston analyysiä varten kehittämä tietokoneohjelma. Ohjelman avulla luotiin dokumentteihin koodausjärjestelmä. Koodausjärjestelmä koostuu noodeista. Noodit ovat tutkijan luomia käsitteitä, koodauksia tai kategorioita. Noodit voivat olla aineistolähtöisesti tai teoriasta luotuja (Luoma,

Karjalainen & Reinikainen 2006, 438-439; Luomanen & Räsänen 2002, 10, 70). Ohjelman avulla tekstiä pystyttiin koodaamaan, rakentamaan kategorioiden välisiä yhteyksiä, käyttämään hakutoimintoja ja pitämään aineistoa järjestyksessä. Ohjelmaa voi käyttää luovasti tarpeidensa mukaan. Ohjelma ei saa kuitenkaan alkaa hallita tutkimuksen analyysia (Lonkila 1995, 47, 50; Luoma, Karjalainen, Reinikainen 2006, 424; Luomanen & Räsänen 2002, 13-14; Rantala 1999, 212-219). Analysointiprosessin kaikissa vaiheissa tutkimuksen tekijä toimi analysoijana ja tulkitsijana.

Avoim koodaus (kuvio 14) aloitettiin nimeämällä yhteydestään irrotetut havainnot ja tekstikatkelmat nimillä (substantiiviset koodit). Esimerkki haastattelun avoimesta koodauksesta on liitteessä 15. Nimeäminen tehtiin vertaamalla analysoitavia aineiston kohtia muihin koodattaviin osiin ja tekemällä havaintokohteille seuraavia kysymyksiä: Mikä tämä on? Mitä tämä edustaa? Mitä tässä tapahtuu? Kuka toimii? (Bluff 2005, 154; Corbin 1986, 94-95; Koskela 2003, 75; Janhonen & Latvala 2001, 186.) Aineistoa eriteltiin ja koodattiin vapaasti lause lauseelta (mikroanalyysi). Koodaus perustuu aineiston pilkkomiseen niin, että analyysisitaatti sisältää vain yhden haastateltavan ajatuksen tai ajatuskokonaisuuden. Tämä saattoi käytännössä tarkoittaa muutamaa sanaa tai yhtä tai useampaa lausetta. (Charmaz 2005, 517; Koskela 2003, 76; Rantala 1999, 206; Strauss & Corbin 1990, 67-69.)

Luokituksia muodostettiin sitä mukaan kuin aineistoon perehdyttiin (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 439). Koodaamisella tarkoitetaan kategorioiden nimeämistä ja eristämistä sekä niiden ulottuvuuksien tunnistamista (Lonkila 1995, 47; Ora-Hyytiäinen 2004, 41; Strauss, 1987, 154). Rantalan (1999, 206) mukaan koodatessa on huomioitava toiminnan konteksti. On kiinnitettävä erityistä huomioita kontekstin rakenteellisiin tekijöihin, kuten toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen, sen muotoihin ja niiden rakenteellisiin ehtoihin sekä niiden välisiin yhteyksiin. Koodaus perustui tutkimuksen tekijän henkilökohtaiseen tulkintaan ja tietoon asiasta. Jokainen tutkija koodaa aineistoaan omista lähtökohdistaan. Kellen ja Laurien (1995, 25-26) mukaan tämä on rikkaus.

Analyysin tukena käytettiin muistiinpanoja eli memoja, joihin tallennettiin tutkimuksen kulkuun, uusiin teoreettisiin ideoihin sekä kategorioiden ja niiden välisiin suhteisiin liittyviä pohdintoja. Memojen tarkoituksena on auttaa tutkijaa ottamaan etäisyyttä aineistoon ja auttaa näin tutkijaa siirtymään käsitteelliselle tasolle. (Hutchinson 1993, 201-203; Martikainen & Haverinen 2004, 134; Rantala 1999; Strauss & Corbin 1990, 197-199.) Kategorioita tarkennettiin ja niiden päällekkäisyyksiä karsittiin. Analyysimenetelmällä saatiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa käsitys siitä, mitä aineistolähtöisiä sisältöteemoja koko aineistossa (opiskelijoiden ja opettajien kertomukset) oli ja miten ne painottuivat. Analyysin tukena käytettiin myös kvantitatiivista tietoa (frekvenssi- ja prosenttijakaumia).

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa eläytymiskertomukset luettiin myös narratiivisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että niistä muodostettiin opiskelijoiden ja opettajien tyypikertomukset. Näin haluttiin saada tukea Nvivo-ohjelman avulla tehdylle analyysille. Tyypittelyssä vastauksista rakennetaan yleisempiä tyyppejä. Kertomuksista voidaan rakentaa tyypillisen tilanteen kulku tai henkilökuvaus. Niistä voidaan myös rakentaa yksi

tyypillinen kertomus. Toisaalta analyysissä voidaan tuoda esille tyypillisistä vastauksista poikkeavat vastaukset (liite 6, negatiivinen kertomus). (Alasuutari 1996, 173; Eskola 1998, 35, 137; 1992, 19, 23; Tuomi & Sarajärvi 2004, 95 – 96.)

Lieblich, Rivka & Tamar (1998) ehdottavat narratiivisen aineiston lukemiseen, tulkintaan ja analysointiin luokitteluun (categorical) tai laaja-alaisuuteen (holistic) perustuvaa lähestymistapaa sekä kerronnan sisältöön (content) tai kerronnan muotoon (form) perustuvaa lähestymistapaa. Holistic-Content -lukutapa tarkastelee koko kertomusta ja tarkentuu kertomuksen tuottaman sisällön analysointiin. Holistic-Form -lukutavalla voidaan löytää juonia tai kertomuksen struktuuria. Kertomus voi esimerkiksi muodostua komediaksi, tragediaksi tai romanssiksi. Categorical-Form -lukutavalla voidaan erottaa tyyllisiä tai kielellisiä ominaisuuksia, joita kertomuksessa esiintyy. Categorical Content -lukutavalla aineistosta löydetään teemoja, juonia tai viestejä, joita abstrahoimalla löydetään sisältöä kuvaava kertomus. Lähestymistapaa voidaan myös käyttää, jos aineistoa halutaan kvantifioida. Categorical Content -lukutapa on lähellä sisällönanalyysia ja avointa koodausta, jota tässä tutkimuksessa käytettiin haastatteluteemojen muodostamiseksi Grounded theory -menetelmään liittyen.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa haastatteluja alettiin koodata kategorioihin teemojen perusteella. Tämä on perusteltua, koska teemat ovat syntyneet aineistolähtöisesti opiskelijoiden ja opettajien kertomusten analyysin tuloksena. Myös Luoma, Karjalainen ja Reinikainen (2006, 439) suosittelevat aluksi luokitteluun teemahaastatteluaineistoa haastatteluteemojen mukaan. Tällöin analyysin pohjana on tavallaan valmis teoreettinen kehys. Teemojen mukaan koodattuna aineisto pysyi kontekstissaan ja tutkijan hallinnassa loppuun asti. Lisäksi teemat saivat analyysin kuluessa paljon uusia ominaisuuksia ja ulottuvuuksia ja teemoista muotoutui neljä alakategoriaa. Lopuksi samanlaisia tai läheisesti yhteenkuuluvia ominaisuuksia sisältäviä käsitteitä yhdistettiin samaan kategoriaan, jolloin koodauskaava selkeni ja noodit vähenivät.

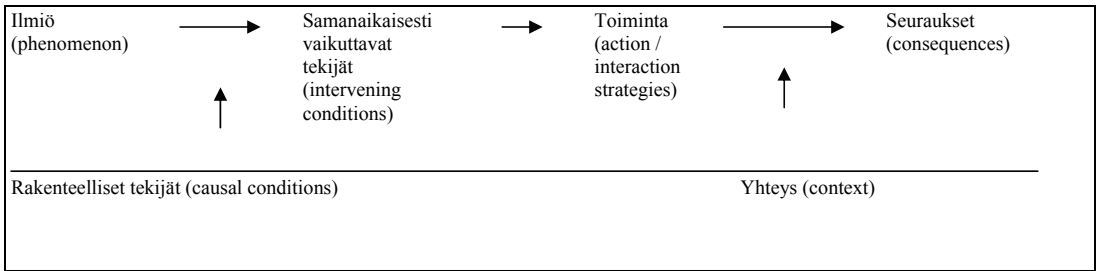
Kategoriat muodostettiin siis vertailemalla ensin kategorioita keskenään ja yhdistämällä samaan kategoriaan ominaisuuksiltaan samankaltaiset käsiteluoikat. Tutkijan tehtävänä on käsitteellistää ja nimetä kategoriat. (Strauss & Corbin 1990, 67.) Nvivo-ohjelmassa yhteys aineiston ja kategorioitten välillä säilyy hyvin. Kategorioita uudelleennimettäessä tai yhdistettäessä ohjelma liittää aineiston uuteen kategoriaan. Ohjelmassa voidaan tarkastella tähän uuteen kategoriaan liitettyä aineistoa ja tarvittaessa tulostaa kaikki yhteen kategoriaan liitetty aineisto. Taulukko viisi kuvaa tämän tutkimuksen käsiteluoikan sosiaalinen ympäristö muotoutumista aineistohavainnosta käsiteluoikaksi.

Taulukko 5. Esimerkki sosiaalinen ympäristö -käsiteluoکان muodostumisesta.

Aineistohavainto	Substantiivinen koodi	Ominaisuus	Käsiteluoکa
”Must tuntuu et tää ryhmä on ainaki sillai et sanotaan, vaiks täs on hirveesti erillaisii ihmisiä, aika räiskyviiki persoonia, niin ni sanotaan, et must silti niinku nää työt sujuu mun mielest niinku yllättävän helposti ja hyvin.” (15A)	luokan sisäinen yhteistyö		
”on pitäny selvittää joku juttu, et mihin tää ihminen voi nyt mennä tän ja tän asian kanssa.” (14A)	yhteistyö koulun ulkopuolella	yhteistyö: verkosto ilmapiiri tiimityö	Sosiaalinen ympäristö
”Must tää on tosi hyvä niinku ilmapiirille.” (2A)	hyvä henki		
”jotenki mä tykkäisin et yhdistäis sitä porukkaa tää palvelutoiminta.” (10B)	tiimityö		

Opettajien haastattelujen avoimen koodauksen jälkeen opettajien ja opiskelijoiden haastatteluaineistojen analyysi yhdistettiin (ks. esim. Lehto 2004, 44), koska aineistoa kuvaavat käsitteet ja kategoriat olivat lähes samoja. Opettajien haastattelu laajensivat ja syvensivät kategorioiden ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. Koko aineiston tulosten raportointia helpotti se, että opiskelijoiden aineiston tulokset oli jo kirjoitettu. Näin opettajien tulokset oli helppo liittää opiskelijoiden tuloksiin.

Kategorioiden aksiaalisella koodauksella (ks. kuvio 14) tarkoitetaan intensiivistä analyysia yhden luokan suhteen kerrallaan. Nimensä mukaisesti siinä tarkastellaan akselin ympärille sijoittuvia luokan ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. Tarkoituksena on identifioida tutkittavaan ilmiöön liittyviä ehtoja, toimintoja ja vuorovaikutusta. Siinä on kyse jonkin luokan suhteen määrittämisestä suhteessa sen alaluokkiin ja alaluokkien keskinäisten suhteiden määrittämisestä. Aksiaalisessa koodauksessa pyritään etsimään myös vihjeitä siitä, miten pääluokat voisivat olla suhteessa toisiinsa. Käsitteiden välisiä suhteita koskevaa tarkastelua varten hyödynnettiin Straussin ja Corbinin (1990, 99-107; 1994, 275) aksiaalisen koodauksen menetelmää, jossa eritellään tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, sen kausaaliset suhteet, konteksti, väliin tulevat ehdot, toimijoiden omat ja toimijoiden väliset toimintastrategiat ja toimijoiden toiminnan seuraukset. (ks. myös Bluff 2005, 154; Charmaz 2005, 522-523; Haverinen & Martikainen 1999, 69-78; Lonkila 1995, 43-44; Martikainen & Haverinen 2004, 135; Ora-Hyytiäinen 2004, 42; Rantala 1999, 206-208.) (kuvio 15). Straussin ja Corbinin aksiaalisen koodauksen menetelmässä näkyy sekä interaktionismin vuorovaikutteisuus ja pragmatismen toiminnallisuus.



Kuvio 15. Straussin ja Corbinin (1990, 99-107) aksiaalisen koodauksen menetelmä.

Rakenteelliset tekijät (causal conditions) liittyvät tapahtumiin, joiden seurauksena jokin toiminta esiintyy. Ne ovat toimintaan ja ilmiöön vaikuttavia rakenteellisia tekijöitä, asioita ja olosuhteita. Konteksti eli yhteys (context) viittaa ilmiöön liittyvään ominaisuuksien joukkoon. Se on asiayhteys tai olosuhde. Väliin tulevat ehdot eli samanaikaisesti vaikuttavat tekijät (intervening conditions) ovat rakenteellisia ehtoja, jotka liittyvät etäisemmin ilmiöön kuuluvaan toimintaan. Ne voivat helpottaa tai vaikeuttaa toimintaa. Ne ovat olosuhteisiin yhteydessä olevia samanaikaisesti vaikuttavia tekijöitä ja ne toteutuvat tietyissä olosuhteissa. Strategioilla (action, interaction) tarkoitetaan tiettyjen ehtojen alaisen toiminnan hoitamiseen laadittuja strategioita. Seurauksilla (consequence) tarkoitetaan toiminnan ja vuorovaikutuksen tuloksia ja seurauksia. Tuloksia ja seurauksia syntyy ihmisille, paikoille ja asioille. Ne voivat tapahtua nyt tai tulevaisuudessa tai ne voivat olla mahdollisia. (Glaser 1978, 74-82; Strauss & Corbin 1994, 275; Strauss & Corbin 1990, 96-107.)

Selektiivisessä koodauksessa (ks. kuvio 14) pyritään ydinkategorian tunnistamiseen. Näin validoidaan ja tarkennetaan ydinkategorian suhteita muihin kategorioihin. Tässä tutkimuksessa aikaisemmin luoduista kategorioista ydinkategoriaksi valittiin tutkimustehtävän kannalta oleellisin ja keskeisin kategoria. Tällä kategorialla oli paljon yhteyksiä muihin kategorioihin, joten muut kategoriat olivat ydinkategorialle alisteisia. Kategorioiden vertailun avulla kategorioita yhdistettiin toisiin kategorioihin (Glaser 1978, 95-96, 102; Lonkila 1995, 44; Rantala 1999, 208-209; Siitonen 1999, 52-54; Stern 1985, 156; Strauss & Corbin 1990, 116-119.)

Ydinkategoria voidaan katsoa Glaserin mukaan (1978, 94-96) löytyneeksi, kun ydinkategorian merkitys on keskeinen toisten käsitteiden tai kategorioiden suhteen ja sillä on luonteva yhteys toisiin kategorioihin. Ydinkategoria ilmenee säännöllisesti aineistossa ja sen löytäminen kestää yleensä kauan. Ydinkategoria kattaa koko teorian ja on muuntumiskykyinen. Ydinkategoria selittää itsensä ja vaihtelunsa. Ydinkategoria estää muiden kategorioiden muotoutumista ydinkategoriaksi, sillä kaikkien substantiivisten koodien on oltava siihen selkeästi yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa koeteltiin eri kategorioiden sopivuutta ydinkategoriaksi niiden selitysvoiman perusteella. Aineisto, koodaukset ja kategorioiden väliset yhteydet herättivät

erilaisia ideoita ja mahdollisuuksia ydinkategoriavaihtoehtoiksi. Erityisesti aksiaalisen koodauksen aikana tehdyt muistiinpanot autoivat ydinkategorian tunnistamisessa. Muistiinpanoja pidetäänkin erittäin tärkeinä substantiivista teoriaa kehitettäessä. Niiden avulla analyysin teoreettinen taso nousee ja tutkimuksen tekijä saa analyysiin uusia näkökulmia. (Bluff 2005, 156.)

Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa eläytymiskertomukset käytiin toiseen kertaan läpi Nvivo-ohjelmalla deduktiivisen analyysin avulla. Näin haluttiin saada varmistusta tulosten luotettavuuteen. Kertomusten sisältöä tarkasteltiin tutkimuksessa muodostetun ydinkategorian kautta. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston pelkistäminen ja luokittelu toteutetaan etsimällä aineistosta systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmauksia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 32-36).

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Aluksi raportoidaan eläytymiskertomusten analyysin tuloksena muodostetut alustavat alakategoriat, tyyppikertomukset ja haastattelurungot. Eläytymiskertomusten analyysin tarkoituksena on muodostaa opiskelijoiden ja opettajien haastattelurungot. Toisaalta alustavat alakategoriat omalta osaltaan vastaavat empiirisen tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen alkuosaan – mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa. Tyyppikertomusten avulla lisätään tutkimustulosten luotettavuutta.

Seuraavaksi kuvataan opiskelijoiden ja opettajien haastattelujen tuloksena syntyneet alakategoriat. Kategorioiden väliset suhteet esitetään määrittelemällä kategorioiden määrällinen ilmeneminen, kategorioiden vertailusuhteet ja käyttämällä Straussin ja Corbinin (1990, 99-107) aksiaalisen koodauksen menetelmää. Opiskelijoiden ja opettajien haastattelujen tuloksena syntyneet lopulliset alakategoriat ja kategorioiden väliset suhteet vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen - myös sen loppuosaan, minkälaisia ovat käsitteiden väliset suhteet.

Ydinkategorian identifioinnin jälkeen eläytymiskertomukset analysoidaan uudelleen ydinkategorian luotettavuuden parantamiseksi. Tällä vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Lopuksi muodostetaan teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä ja yhteistoiminnallisesta toimintatavasta. Näin vastataan kahteen viimeiseen tutkimuskysymykseen - miksi ja mihin tarkoitukseen opiskelijoiden ja opettajien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa toimintaa tarvitaan ja minkälainen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa kuvaava kokonaisrakenne muodostuu opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista.

5.1 Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostetut alakategoriat

Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomusten pohjalta muodostetut alakategoriat vastaavat ensimmäisen tutkimusongelman alkuosaan, mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa.

Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostettuun kategoriapuhun muotoutuivat taulukon kuusi mukaiset aineistolähtöiset sisältöteemat. Opiskelijoiden kertomuksista koottiin 21 kategoriata ja opettajien kertomuksista koottiin 18 kategoriata. Kategoriat esitetään tässä vaiheessa ns. arkikäsitteinä, jotta ne paremmin kuvaavat sitä asiayhteyttä, missä ne on kertomuksissa kirjoitettu. Niiniluodon (1984, 153) mukaan arkikielen ilmaukset ovat usein epämääräisiä ja monimielisiä. Sanoilla on erilaisia

merkitys vivahteita ja niihin liittyy emotionaalisia ennako-odotuksia tai tunnelatauksia. Tässä tutkimuksessa käsitteet tarkentuvat ja täsmentyvät tutkimuksen aikana.

Taulukko 6. Eläytymiskertomusten analyysistä nousseet kategoriat.

Opiskelijoiden kertomukset:			Opettajien kertomukset:		
Kategoria	n.	%	Kategoria	n	%
Työn sisältö	86	15,8	Työn sisältö	14	14,9
Opettajan ohjaus	29	5,3	Opettajan ohjaus	2	2,1
Harjoittelun alku	23	4,2	Harjoittelun alku	6	6,4
Ilmapiiri	13	2,4	Ilmapiiri	7	7,4
Motivaatio	9	1,7	Motivaatio	3	3,2
Moniammatillisuus	3	0,6	Moniammatillisuus	1	1,1
Asiakkaan arviointi	9	1,7	Asiakkaan arviointi	9	9,6
Opiskelijan tavoitteet	18	3,3	Opiskelijan tavoitteet	2	2,1
Opiskelijan itsearviointi	62	11,4	Arviointi	16	17,0
Opisk. vertaisarviointi	7	1,3	Välineet/tilat/koneet	3	3,2
Opettajan arviointi	32	5,9	Tuotto/käyttöaste/hinnat	3	3,2
Oppiminen	24	4,4	Pukeutuminen/vaatetus	3	3,2
Palvelutoiminnan kehittäminen	15	2,7	Opettajien resurssit	10	10,6
Asiakkaiden rooli	15	2,7	Poissaolot	6	6,4
Työjärjestelyt	44	8,1	Opisk. oma-aloitteisuus	2	2,1
Opettajan läsnäolo	10	1,8	Tiedonkulku	1	1,1
Ennako-odotukset	25	4,6	Palvelutiimi	1	1,1
Perehdytys	22	4,0	Opiskelijoiden resurssit	5	5,3
Yrittäjyys (ulkoinen)	8	1,5			
Opiskelijoiden tiimityö	50	9,2			
Opiskelijoiden asenne	40	7,4			
Yhteensä:	544	100	Yhteensä:	94	100

Opiskelijoiden ja opettajien kategorioissa on yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Samansisältöisiä kategorioita ovat työn sisältö, opettajan ohjaus, harjoittelun alku, ilmapiiri, motivaatio, moniammatillisuus, asiakkaan arviointi ja opiskelijan tavoitteet. Opettajien arviointi -kategoria sisältää opiskelijoiden kategorioista opiskelijan itsearvioinnin, opiskelijoiden vertaisarvioinnin sekä opettajan arvioinnin. Oppimisen kategoria sisällöllisesti liittyy työn sisältöihin, koska opitaan työn sisältöjä. Opiskelijoiden asenne ja oma-aloitteellisuus sekä motivaatio liittyvät yhteen. Työjärjestelyihin sisältyvät välineet, tilat ja koneet, pukeutuminen ja vaatetus, opiskelijoiden ja opettajien resurssit, poissaolot ja tiedonkulku. Palvelutiimi kuuluu moniammatillisuuteen. Opettajan läsnäolo liittyy opettajan ohjaukseen ja perehdytys ja ennako-odotukset harjoittelun alkuun. Opettajien kategorioissa tuotto, käyttöaste ja hinnat liittyvät opiskelijoiden kategorioissa ulkoiseen yrittäjyyteen. Opiskelijoiden kertomuksissa tuotiin selkeästi esille oman yrityksen perustamiseen liittyviä asioita. Opiskelijoiden kertomuksissa mainittiin lisäksi opiskelijoiden tiimityöhön,

harjoittelun kehittämiseen ja asiakkaiden muuhun rooliin kuin arviointiin liittyviä asioita. Opiskelijoiden ja opettajien samansisältöiset kategoriat on yhdistetty viivoin (taulukko 6).

Taulukossa kuvataan myös se, miten usein (n) teemaan liittyvä asia ilmaistiin ja kuinka suuri osuus se on kaikista asiakokonaisuuksista (%). Eläytymismenetelmällä kerätyssä aineistossa frekvenssi- ja prosenttijakaumat antavat karkean kuvan tutkitusta alueesta. Kvantitatiiviset tulokset tukevat aineistolähtöisten teemojen merkitystä. (Foss & Ellefsen 2002, 243; Eskola & Suoranta 1998b, 131-134; ks. esim. Eskola & Kujanpää 1998, 285.)

Eläytymiskertomuksille tehtiin tässä empiirisen tutkimuksen vaiheessa vain avoin koodaus. Näin toimittiin, koska haluttiin saada selville haastatteluteemat syvällisempää haastattelua varten. Näin ei haluttu rajoittaa minkään teeman mahdollisuutta ydinkäsitteeksi. Avoin koodaus perustui tutkimuksen tekijän henkilökohtaiseen tulkintaan ja tietoon asiasta (ks. Kelle & Laurie 1995, 25-26).

Eläytymiskertomuksia analysoitiin ja koodattiin uudelleen, kun haastattelujen analyysin pohjalta ydinkäsite oli määritelty. Liitteessä 21 esitetään opiskelijoiden ja opettajien kertomusten yhteistoiminnallisen ja yrittäjämäisen toiminnan muotoihin liittyvät asiat frekvenssi- ja prosenttijakaumien avulla. Tätä analyysia selvitetään luvussa 5.7 eläytymiskertomusten uudelleenanalyysi.

Opiskelijoiden ja opettajien positiivisia ja negatiivisia kertomuksia verrattiin myös toisiinsa (taulukko 7). Esimerkiksi opiskelijoiden kertomusten teeman asenne (n = 14 -) tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden kaikista kertomuksista negatiivisissa kertomuksissa on 14 (13,5 %) sellaista merkintää enemmän, joissa kerrotaan negatiivisesti asenteesta. Vastaavasti tiimityö (n = 10 +) tarkoittaa sitä, että kaikista kertomuksista positiivisissa kertomuksissa on 10 (9,6 %) merkintää enemmän, joissa kerrotaan positiivisesti tiimityöstä. Esimerkiksi opettajan ohjauksessa ja harjoittelun alussa ei ollut opettajien kertomuksissa eroa negatiivisten ja positiivisten kertomusten välillä. Samoin opiskelijoilla ei ulkoiseen yrittäjyyteen liittyen ollut eroa negatiivisten ja positiivisten kertomusten välillä.

Taulukko 7. Opiskelijoiden ja opettajien positiivisten ja negatiivisten kertomusten vertailu.

Opiskelijoiden positiiviset ja negatiiviset kertomukset:	n (+/-)	%	Opettajien positiiviset ja negatiiviset kertomukset:	n (+/-)	%
Teema			Teema		
Asenne	14 (-)	13,5	Opettajan resurssit	7 (-)	15,6
Työjärjestelyt	12 (-)	11,5	Poissaolot	6 (-)	13,3
Opettajan arvio	12 (-)	11,5	Arviointi	4 (-)	8,9
Tiimityö	10 (+)	9,6	Työn sisältö	4 (+)	8,9
Työn sisältö	8 (+)	7,6	Motivaatio	3 (+)	6,7
Itsearviointi	8 (+)	7,6	Pukeutuminen	3 (-)	6,7
Perehdytys	6 (-)	5,8	Opiskelijoiden resurssit	3 (-)	6,7
Asiakkaiden arvio	5 (+)	4,8	Asiakkaat	3 (+)	6,7
Harjoittelun alku	5 (+)	4,8	Tuotto, käyttö, hinnat	3 (-)	6,7
Opettajan ohjaus	5 (-)	4,8	Tavoitteet	2 (-)	4,4
Oppiminen	4 (-)	3,9	Opisk. oma-aloitteisuus	2 (+)	4,4
Motivaatio	3 (-)	2,9	Välineet, tilat	1 (+)	2,2
Kehittäminen	3 (-)	2,9	Ilmapiiri	1 (-)	2,2
Opettajan läsnäolo	2 (-)	1,9	Tiedonkulku	1 (-)	2,2
Tavoitteet	2 (-)	1,9	Palvelutiimi	1 (-)	2,2
Asiakkaiden rooli	1 (-)	1	Moniammatillisuus	1 (+)	2,2
Ilmapiiri	1 (+)	1	Opettajan ohjaus	0	0
Vertaisarviointi	1 (+)	1	Harjoittelun alku	0	0
Moniammatillisuus	1 (+)	1			
Ennako-odotukset	1 (+)	1			
Yrittäjyys (ulkoinen)	0	0			
Yhteensä:	104	100		45	100

Tiedonantajat saivat satunnaisesti positiivisen tai negatiivisen kehyskertomuksen, jotta tutkimuksesta saataisiin mahdollisimman monipuolinen aineisto. Tässä tutkimuksessa positiivisiin ja negatiivisiin kehyskertomuksiin kirjoitetuissa kertomuksissa käsiteltiin samoja asioita, joten kertomusten varioiminen ei tuonut uusia käsiteloluokkia. Negatiivisista opiskelijoiden ja opettajien kehyskertomuksista kirjoitetuissa kertomuksissa käsiteltiin eniten arviointiin liittyviä asioita. Muita negatiivisten kertomusten aiheita olivat asenne, työjärjestelyt, opettajan resurssit ja opiskelijoiden poissaolot. Positiivisissa kertomuksissa käsiteltiin eniten työn sisältöjä ja tiimityötä.

Eniten opiskelijoiden ja opettajien positiivisissa ja negatiivisissa kertomuksissa oli sisällöltään negatiivisia teemoja (opiskelijat 61,6 %, opettajat 68,9 %). Positiivisia teemoja oli opiskelijoilla 38,4 % ja opettajilla 31,1 %. Negatiivinen kehyskertomus sai siis opiskelijat ja opettajat kirjoittamaan monipuolisemmin. Myös esimerkiksi Eskola (1998, 185) on tutkimuksissaan tullut siihen tulokseen, että epäonnistunutta asiaa kuvataan laajemmin kuin onnistunutta asiaa. On helpompi kertoa syitä sille, miksi jokin asia epäonnistuu, kuin sille, miksi se voisi onnistua. Positiivisen ja negatiivisen

kehyskertomuksen tarkoituksena ei ollut antaa positiivista tai negatiivista kuvaa harjoittelusta. Joku opiskelija totesikin, että oli vaikea ajatella asioita negatiivisesti, kun piti harjoittelujaksosta. Eskola (1998, 66, 296) on todennut, että kehyskertomusta saatetaan joskus jopa vastustaa ja siihen ei sen takia vastata lainkaan tai kehyskertomus voi vaikuttaa kirjoittajan ajatteluun kyseisestä asiasta.

Seuraavassa kuvataan kategorioita suorien lainauksien avulla. Tekstissä viitataan aineiston alkuperäishavaintoon (numero = kertomuksen numero, A = opiskelijan kertomus, B = opettajan kertomus, + = positiiviseen kehyskertomukseen kirjoitettu eläytymiskertomus, - = negatiiviseen kehyskertomukseen kirjoitettu eläytymiskertomus). Esimerkiksi merkintä 2B+ tarkoittaa opettajan positiiviseen kehyskertomukseen kirjoittamaa eläytymiskertomusta numero kaksi.

Työn sisältö: ” Harjoittelujakso syvensi monia jo opittuja taitoja, mutta opetti myös uuttakin. Jalkahoitoja ei tule monessa paikassa tehtyä eikä yrittäjyyttä ajateltua.” (37A+)
”käden taidot kehittyivät hurjasti kevään kuluessa.” (4B+)

Tiimityö: ” Harjoittelunaikana oppii näkemään opiskelukavereita toisenlaisessa valossa. Ennen he olivat enemmänkin kavereita, nyt he toimivat työtekijöinä rinnallani.” (35A+)

Asiakkaiden rooli: ” Tuon tunnin aikana paikalle tuli asiakkaita, jotka olisivat halunneet varata aikoja, mittauttaa verenpainettaan tai muuten vaan kysellä klinikkan toiminnasta.” (8A-)

Oppiminen: ” Opin paljon uutta ja asiakastilanteet olivat vaihtelevia ja haastavia.” (24A+)

Arviointi: ” Toisinaan Jaana oli havainnut, etteivät potilaat saaneet kaikkea sitä suullista informaatioita, jota Jaanan mielestä potilaat olisivat tarvinneet.” (2B-)

Avoimen koodauksen tuloksena alakategorioiksi muodostuivat harjoittelun aloittaminen, oppimisprosessi, roolit, yhteistyö ja kehittäminen. Alakategorioiden pohjalta tehtiin opiskelijoiden haastattelurunko (liite 11).

Harjoittelun aloittaminen sisälsi ennakko-odotukset, alkutunnelmat, perehdytyksen, harjoittelua edeltävät ohjatun harjoittelun jaksot, työkokemuksen sekä harjoittelua edeltävät sitä tukevat opinnot.

Oppimisprosessi sisälsi tavoitteet, opiskelijan asenteen ja motivaation, opiskelijan oma-aloitteisuuden, työn sisällön ja oppimisen, ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvät asiat ja opettajan ohjaukseen liittyvät asiat sekä opettajan ja asiakkaiden antamat opiskelijoiden arvioinnit ja opiskelijan itsearviointiin liittyvät asiat.

Roolit sisälsi opiskelijan ja opettajan sekä asiakkaan rooliin liittyvät asiat.

Yhteistyö sisälsi ilmapiiriin, työnjakoon, tiimityöhön, vastuuseen, poissaoloihin, tiedonkulkuun, tiloihin, välineisiin, koneisiin, työvaatteisiin ja moniammatillisuuteen liittyvät asiat.

Kehittäminen sisälsi palvelutoiminnan uhkiin, heikkouksiin, mahdollisuuksiin ja vahvuuksiin liittyvät asiat.

5.2 Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostetut tyyppikertomukset

Opiskelijoiden ja opettajien kirjoittamista eläytymiskertomuksista muodostettiin narratiivisen lukemisen tuloksena tyyppikertomukset, jossa eri kategorioiden esiintymismäärä (n) on kirjoitettu numerona sulkuihin (ks. tauluko 6). Tyyppittelyn tarkoituksena on lisätä tutkimustulosten luotettavuutta.

Tyyppikertomus / opiskelijat:

Opiskelijoiden mielestä työn sisältö on palvelutoiminnassa hyvin tärkeitä (86). Myös työhön liittyvä itsearviointi (62) ja opettajan suorittama arviointi (32) tulevat usein esille. Yhteistyö korostuu, koska jatkuvasti tehdään tiimityötä (50) opiskelijoiden kesken. Työjärjestelyt oikeudenmukaisine työnjakoineen ja hyvin suunniteltuine aikataulutuksineen ovat opiskelijoille tärkeitä (44). Opiskelijoiden oma asenne (40) vaikuttaa palvelutoiminnassa työskentelyyn. Myös opettajan ohjaus (29) mainittiin. Odotukset (25) ennen varsinaista harjoittelua ja harjoittelun alku (23) vaikuttivat jakson onnistumiseen. Oppimista jakson aikana tuotiin esille (24) ja muutenkin perehdytykseen (22) kiinnitettiin huomiota. Tavoitteiden (18) tärkeys, palvelutoiminnan kehittäminen (15) ja asiakkaat (15) mainittiin myös. Palvelutoiminnan ilmapiiri (13) vaikutti harjoitteluun ja opettajan läsnäolo (10) toi turvallisuutta. Opiskelijoiden motivaatio (9) ja asiakkaiden antamat arvioinnit suoritetusta työstä (9) vaikuttivat harjoitteluun. Ulkoiseen yrittäjyyteen (8) liittyen opiskelijat pohtivat oman yrityksen perustamista ja ylläpitoa. Vertaisarviointiin (7) ja moniammatillisuuteen (3) kiinnitettiin myös huomiota.

Tyyppikertomus / opettajat:

Opettajien mielestä arviointi (16) on palvelutoiminnassa tärkeää. Tässä kuvattiin opiskelija-arvioinnin vaikeutta ja oikeudenmukaisuutta, asiakaspalautteen tärkeyttä ja koko palvelutoiminnan arviointia ja kehittämistä. Myös opettajat korostivat työn sisältöä (14). Pidettiin tärkeänä yhteisiä sääntöjä, työnjakoa opiskelijoiden ja opettajien kesken, opiskelijoiden vastuuta palvelutoiminnasta, opiskelijoiden valmistautumista tehtäviin, asiakkaiden ohjausta, työn laatua ja kirjaamiskäytäntöjä.

Opettajat mainitsivat opiskelijoiden ohjauksen (2). Toisaalta opettajan resursseja (10; aikaa ym.) ei ohjaukseen ollut tarpeeksi. Asiakkaisiin liittyen (9) kertomuksissa ilmeni myös mainintoja ajanvarauksen ongelmista - peruutuksista ja myöhästymisestä. Hyvää ilmapiiriä

(7) ja harjoittelun alkua (6) pidettiin tärkeinä. Toisaalta poissaolot (6) haittasivat jaksoa ja opiskelijoiden resurssit (5) - tietotaito, luovuus, muut opiskeluun liittyvät tehtävät - ovat koetuksella kiireen ja sairastelun vuoksi. Opettajan on huomioitava opiskelijan aikaisemmat opinnot ja harjoittelua edeltävät ohjatun harjoittelun jaksot sekä opiskelijan aikaisempi työkokemus. Alussa opiskelijoiden on tärkeää saada perehdytys sekä opettajalta että edellisen ryhmän opiskelijoilta. Opiskelijoiden tulee olla motivoituneita (3) harjoitteluunsa. Välineiden, tilojen ja koneiden (3) tulee toimia. Opiskelijoiden vaatetuksen ja pukeutumisen (3) tulee olla asiallista. Ulkoiseen yritystoimintaan liittyviin asioihin - tuottoon, katteeseen ja hintoihin (3) - kiinnitettiin jonkin verran huomiota. Opiskelijan itselleen laatimat harjoittelun tavoitteet mainittiin (2). Tiedonkulkuun (1), yhteisen tiimin (1) olemassaoloon, opiskelijoiden oma-aloitteisuuteen (2) ja moniammatilliseen toimintaan (1) kiinnitettiin myös huomiota.

Yhteenveto tyypikertomuksista:

Palvelutoiminnassa tärkeitä asioita ovat työn monipuolinen sisältö, erilaiset arvioinnin muodot ja monitahoinen yhteistyö. Opiskelijoiden asenne, odotukset ja motivaatio työtä kohtaan ovat myös tärkeitä. Opettajan antama ohjaus ja riittävät resurssit sekä asiakas vaikuttavat toimintaan. Toimintaan vaikuttavat harjoittelun alku perehdytyksineen, erilaiset tavoitteet ja ympäristön järjestelyt. Opiskelijat ovat kiinnostuneita myös oman yrityksen perustamisesta ja ylläpidosta.

5.3 Opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista muodostetut haastattelurungot

Opiskelijoiden haastattelurunko (liite 11) koottiin opiskelijoiden ja opettajien eläytymiskertomuksista avoimen koodauksen kautta nostetuista teemoista, joten haastattelurunko on myös tutkimustulos. Narratiivisen lukemisen avulla muodostetut tyypikertomukset tukivat teemoja. Pääteemoiksi muodostuivat **harjoittelun aloittaminen, oppimisprosessi, roolit, yhteistyö ja kehittäminen**. Teemoihin tehtiin ns. ohjaavia kysymyksiä. Ohjaavat kysymykset toimivat Straussin ja Corbinin (1998, 77-78) mukaan haastatteluja ohjaavasti ja muuttuvat tutkimusprosessin edetessä. Ne ovat hyvin kontekstisidonnaisia ja niitä syntyy luontevasti esimerkiksi haastattelurunkoa tehtäessä. Esimerkkinä tämän tutkimuksen ohjaavista kysymyksistä yhteistyöteemaan liittyen olivat kysymykset oppimisilmapiiristä, yrittäjyydestä ja moniammatillisuudesta.

Patton (1990, 290-294) jakaa kysyttävät kysymykset käyttäytymiseen, laatuun, tunteisiin, tietoon, aisteihin ja taustatietoihin liittyviin kysymyksiin. Näillä kysymyksillä saadaan vastauksia siihen, mitä juuri tehdään tai on tehty, mitä ihmiset ajattelevat tai uskovat jostakin, mitä he olisivat halunneet tapahtuneeksi ja mitä mieltä he asioista ovat. Kysymykset auttavat myös selvittämään, mitkä asiat ärsyttävät tai pelottavat. Toisaalta, jos halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin, kysytään mielipidettä - ei tunnetta. Tietokysymykset mittaavat todellista tietoa, ei tunnetta siitä, mitä luulee tietävänsä. Aistikysymyksillä selvitetään, mitä nähtiin tai kuultiin. Taustakysymyksiä ovat esimerkiksi

ikä tai koulutus. Jokaisesta ryhmästä voidaan kysyä mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaa kuvaavia kysymyksiä.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin saamaan käyttäytymiseen, laatuun, tunteisiin, tietoon ja aisteihin sekä osittain myös taustatietoihin liittyviä vastauksia. Haastattelu suunnattiin tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47).

Opettajien haastattelurunko (liite 12) koottiin opiskelijoiden ja opettajien kertomusten sekä opiskelijoiden haastatteluiden pohjalta. Opettajien haastattelut aloitettiin, kun opiskelijoiden haastatteluihin oli tehty avoin ja aksiaalinen koodaus ja analysointi sekä pohdittu selektiivistä koodausta. Glaserin ja Straussin (1967, 71) mukaan koodausta ja analysointia tehdään samanaikaisesti.

5.4 Opiskelijoiden ja opettajien haastatteluista muodostetut alakategoriat

Opiskelijoiden ja opettajien haastattelujen tuloksena syntyneet lopulliset alakategoriat vastaavat ensimmäisen tutkimuskysymyksen alkuosaan, mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa.

Nvivo-ohjelman avulla rakennettiin substantiivisista koodeista koodausjärjestelmä, jota muokattiin analyysin aikana. Näin saatiin opiskelijoiden ja opettajien haastattelujen tuloksena muodostetuksi alakategoriat, käsitelukat ja niiden ominaisuudet (liite 16). Tässä luvussa esitellään jokaiseen kategoriaan liittyviä suoria lainauksia ja tekstissä viitataan aineiston alkuperäishavaintoon (numero = haastattelun numero, A = opiskelijan haastattelu ja B = opettajan haastattelu, / numero = substantiivisten koodien lukumäärä koko aineistossa). Esimerkiksi merkintä (1A/2) tarkoittaa opiskelijan haastattelua numero yksi ja sitä, että samaan noodiin on koodattu yhteensä kaksi havaintoa. Kategorioiden ominaisuudet ja määrälliset ulottuvuudet on kuvattu liitteessä 17. Alakategorioiksi muodostui ***opiskelijan toiminta ja rooli, opettajan ohjaus ja rooli, asiakkaan toiminta ja ympäristö.***

5.4.1 Opiskelijan toiminta ja rooli -alakategorian kuvaus

Opiskelijan toiminta ja rooli -alakategoria (taulukko 8) sisälsi seuraavat käsitelukat ja ominaisuudet:

Taulukko 8. Opiskelijan toiminta ja rooli -alakategoriaa kuvaavat käsiteluokat ja niiden ominaisuudet.

Alakategoria	Käsiteluokka	Ominaisuudet
Opiskelijan toiminta ja rooli	odotukset	positiiviset negatiiviset ei odotuksia
	pehmeä lasku	perehdytys alkujärjestelyt
	tavoitteet	työn sisältö ammatillinen toiminta yhteistyön oppiminen tavoitteiden laatu
	toiminnan sisältö	työn sisältö ammatillinen toiminta yrittäjyysisällöt (sis., ulk., omaeht.) itsearviointi yhteistyö
	henkilökohtaiset ominaisuudet ja rooli	positiiviset piirteet negatiiviset piirteet henkilöhistoria oppimistapa roolijako helppoa vaikeaa

Opiskelijan odotukset

Positiivisia odotuksia olivat yleinen positiivinen kuva harjoittelusta (2A/7) tai ennakkoluulojen muuttuminen positiiviseksi (15A/4). Myös opettajat pitivät palvelutoimintaa haluttuna harjoittelupaikkana (5B/7). Opiskelijat olivat innostuneita (12A/1, 3B/4) ja motivoituneita (2B/3) ja he odottivat mielenkiinnolla harjoittelujaksoa (8A/2). He odottivat saavansa tehdä oman alansa työtä (5A/2). He odottivat myös pitkää asiakassuhdetta (11A/2) ja vastuullista harjoittelua (2A/1). Joku opiskelijoista odotti rankempaa harjoittelua (12A/ 2). Opettajien mukaan odotuksiin sisältyi myös positiivista jännitystä (1B/2). **Negatiivisia odotuksia** olivat yleinen negatiivinen kuva harjoittelusta (14A/2) ja se, että opiskelija tulee vasten tahtiaan harjoitteluun (4B/4). Ajateltiin, että motivaatio voi jakson aikana laskea (3B/1). Odotettiin asiakkaiden olevan vain iäkkäitä (7A/1) tai heidän odotettiin olevan ikäjakaumaltaan erilaisia kuin mitä he todellisuudessa olivat (11A/1). Myös vertaisarviointi (14A/1), runsas kirjaaminen (9A/2) ja viikonlopputyöt (12B/1) loivat negatiivisia odotuksia harjoittelun alussa. Opiskelijat olivat epävarmoja (1B/1) ja he myös miettivät, onko harjoittelu sitä mitä haluaisikin sen olevan (13A/1, 6B/1).

Joillakin opiskelijoilla *ei ollut mitään odotuksia* (3A/4) palvelutoiminnan harjoittelujaksoa kohtaan.

Positiiviset odotukset:

Saa tehdä oman alan töitä:

”Innokkaasti, et niinku vihdoin pääsee ite tekemään sitä oman alan hommaa. Et oli niinku sil taval motivoitunu et pääsee vihdoin tekemään just sitä, mikä on sit se tulevaisuuden työ”. (5A)

Haluttu harjoittelupaikka:

”Sit jos ajattelee niin päin, että opiskelijat haluaa klinikalle, niin se kertoo sen, et opiskelijoitten keskuudessa kulkee semmonen positiivinen juttu”. (12B)

Ennakkoluulot muutuivat positiiviksi:

”No, sitten sitä mä niinku kyllä ootin aika niinku sitä ootti, että mitä se nyt on, kun ennakkooajatukset oli vähän niinku negatiiviset ja sitte hyvin pian ku se selvis, et ei se oo semmosta niin ni sit ootti et pääsi ja näki et työtä on paljon, ku ryhmät saatiin jaettua ja sitä alkumarkkinointia niin sitä innoissaan niinku ootti ja oli siinä ja teki kyllä sitten. Hyvin pian niinku itteki näki sen, että kun on oikeita asiakkaita ja oikeita ihmisiä. Ei tää niinku mitään leikkiä tai tosta olan yli vaan , et silloi”. (1A)

Negatiiviset odotukset:

Paljon kirjaamista:

”Mul oli semmoset ennakko-odotukset et tosi paljo joutuu kirjaamaan ylös asioita hirveen tarkkaan”. (10A)

Ei odotuksia:

”No sanotaan et en mä oikeen osannu sillai odottaa kauheesti täältä mitään, ku ei oo niinku tän tyyppist harjoittelu ei oo koskaan ollu ennen, et mäki oon aina ollu niinku just jossain sairaalassa tai tämmöses niinku yksikös harjoittelus”. (15A)

Pehmeä lasku

Pehmeään laskuun sisältyivät *perehdytys ja alkujärjestelyt*. Suurin osa perehdytyksestä oli opettajan perehdytystä ennen jaksoa tai palvelutoiminnassa (2A/29, 5B/42) tai muiden opiskelijoiden perehdytystä (11A/20, 4B/19) tunneilla, raportin avulla tai palvelutoiminnassa. Myös sähköisen materiaalin avulla voi perehtyä toimintaan (8B/1). Huoltovahtimestarit perehdyttivät uusiin käyttöön otettaviin laitteisiin (8B/1). Opettajat toivat esille myös perehdytyksen kehittämiseen liittyviä asioita (2B/4). Toisaalta jotkut olivat pois perehdytyksestä (7B/1), joissakin palvelutoiminnoissa opiskelijat eivät perehdytä toisia opiskelijoita (11B/1) ja joku ei tiennyt perehdytyksestä mitään (4B/1).

Harjoittelun alkua helpotti se, että asiakkaita oli alussa vähemmän (3A/1, 2B/1) ja erityisesti se, että asiakkaat olivat tuttuja (6A/2, 2B/5), asioihin tutustuttiin vähitellen (11A/1), vastaanottoajat olivat pidempiä (6A/1). Myös perehdytysmateriaali (11A/1) auttoi harjoittelun alussa ja se, että opettaja ohjasi enemmän alussa (6A/1, 2B/1). Joihinkin palvelutoimintoihin opiskelijat valittiin (12B/8). Joissakin palvelutoiminnoissa opiskelijat näkivät palvelutoimintaa teoriaopintojensa aikana (3B/1). Joku olisi toisaalta halunnut tutustua palvelutoimintaan jo koulutuksen alussa (1A/1). Jotkut opiskelijat saivat tehdä omia toiveitaan työvuoroihin (11B/1). Myös edellinen ryhmä teki tilauksia valmiiksi seuraavalle ryhmälle (9B/3). Toisaalta joku koki, että asiakkaita tuli alussa liikaa (8A/1) ja liian aikaisin

(8A/1), eikä laite- (4A/1) ja potilasperehdytystä (7A/1) saanut tarpeeksi. Joku opiskelija aloitti harjoittelunsa vieraassa ryhmässä (10A/2).

Perehdytys:

Opettajan perehdytys:

”Tää tietysti ne käytänteet, miten homma pelaa ja mist asiakkaat tulee ja millasii asiakkaita on ja tota sit oli tilat, välineet ja varusteet ynnä muuta. Se perehdytys oli ihan ok, että siin tuli selkeesti ne, mitä pitääki.” (10A)

Muiden opiskelijoiden perehdytys:

”Ku me kierretään ain joka päivä, vaihdetaan työpistettä, niin se edellinen perehdyttää sit seuraavan.” (2A)

”Noita ensiapuharjoituksia oli ja sitte käytiin tässä, tääl oli ihan tota ja vastaavasti tuol alhaalla ku allasryhmiä on, ni niit harjoituksia. Ensihoitajaopiskelijat piti sen.” (10A)

Perehdytyksen kehittäminen:

”Ja loppujen lopuks ei tarvii monelle sanoo, jos sanoo, et tää yritys kyl kaatuu, jos se on niinku sun varassa tai jos kaikki hoitas sen näin niinku sinä. Se on jo mun mielestä monelle semmonen heräte, et todellako. Et ehkä tämmösiin pitäs siinä perehdytyspäivässä enemmän käyttää aikaa.” (10B)

Alkujärjestelyt:

Tutuja asiakkaita alussa:

”Ja ensiksihän meille tuli iha ensimmäisinä tuttuja asiakkaita ja tämä sitten, että meille tuli tuttuja asiakkaita ni vähä helpotti sitä tilannetta, että pääsi niinku vähä tutustumaan jonku tutun hampaisiin.” (6A)

Aloitti vieraassa ryhmässä:

”Tää harjoittelu sit oli eka, minkä mä suoritin tän ryhmän kanssa. Siirryin Hopsille viime vuoden puolella ja sillo alkuperänen ryhmä oli tällä kentällä. Tän kentän myötä niiku oikeastaan tulin tän ryhmän toimintaan mukaan, vaikei se harjoitteluun vaikuta, mut et se oli niiku tunnelmissa, et oli niinku ryhmä vaihtunu siinä.” (12A)

Opiskelijavalinta:

”Mutta tää tietysti pikkusen valikoi opiskelijaa, ku meillä on nyt tämä kirjottamaton ohje, et ne, jotka tänne tulee, et niillä täytyy olla opinnot myös valmiina, et niil ei oo enää mikään kiikun kaakun .” (11B)

Opiskelijan tavoitteet

Opiskelijat laativat harjoittelujaksolleen tavoitteita. Suurin osa tavoitteista liittyi opiskelijoiden mielestä **työn sisältöön**, kuten asiakkaan *yksilö- ja ryhmäohjaukseen* (7A/14, 10B/1) sekä *erilaisiin toimenpiteisiin* (13A/20). Yksilö- ja ryhmäohjauksessa tavoitteeksi asetettiin terveyskasvatukseen (1A/3), ryhmien vetoon (7A/5, 10B/1) ja ohjaustaitoihin (15A/6) liittyviä asioita. Erilaisina toimenpiteinä tavoitteeksi asetettiin yleisesti työn oppiminen (5A/8), jalka- ja käsihoidot (15A/2), ergonomia (7A/2), lausuntojen kirjoittaminen (12A/3) ja asiakkaan arviointien teko (13A/2) sekä fysioterapeuttisen diagnoosien teko (9A/1), terapian anto (13A/1) ja tavoitteiden laatiminen asiakkaille (11A/1). Tavoitteena oli saada valmiuksia **ammattisuuteen** liittyviin asioihin, kuten ammatilliseen työhön yleensä (14A/8), moniammatillisuuteen (1A/1), projektityöhön (11B/2), yrittäjyyteen (6A/1, 5B/1), asiakaspalveluun (5B/3), työn tekemiseen alusta loppuun (14A/3), laadukkaan työ tekoon (3A/5) sekä eettisyyteen (2A/2), vastuullisuuteen (5A/1), näyttöön perustuvaan työhön (13A/1) ja ammatilliseen havainnointiin (12A/2). Tavoitteisiin ei voitu eritellä sisäiseen, ulkoiseen tai omaehtoiseen yrittäjyyteen liittyviä tavoitteita, koska tavoitteena oli saada yleisesti yrittäjyyteen liittyviä valmiuksia. Myös

yhteistyöhön (15A/10, 3B/3) liittyviä tavoitteita mainittiin. Opiskelijat tekivät **omia** (B/6) ja **yleisiä** (1B/5) tavoitteita. Joku ei tiennyt opiskelijoiden omia tavoitteita (4B/1).

Työn sisältö:

Yksilöohjaus:

”Et mä osaan ohjata sitä asiakasta löytämään oikeet, hänelle sopivat välineet.” (7A)

Ryhmäohjaus:

”Harjaantuu nois terveystasvatusluentojen pitämises ja ymmärtää, mikä sen merkitys on, miks sitä tehdään.” (14A)

”Kyllä monet kokee esimerkiksi tän ryhmien vetämisen. Se on silloin heijän tavote lähtee miettimään sitä ja panostaa siihen.” (10B)

Erilaiset toimenpiteet:

”Fysioterapiadiagnoosin määrittämisessä.” (9A)

”Et ku periaattees pyöritetään vähän ku omaa yritystä tätä palvelutoimintaa nii, että se saatais toimimaan kaikkien kesken ja kaikki hoitais ne omat tehtävänsä. Se on kyllä ihan toteutunut niin, että se on saatu toimimaan”. (6A)

Ammatillisuus:

Työn teko alusta loppuun:

”Sit oli et tekee kaikki hommat loppuun, mitkä alottaa, ku tavallaan liittyy siihen kokonaisvaltaiseen hoitoon niinko se olo niitten välinehuoltojen sun muitten takia.” (14A)

Ammatillinen toiminta:

”Sitä omaa, niiku käyttäytymistä ja sitä omaa olemista, asioitten esittämistä, niiku semmosta.” (14A)

Yhteistyö:

”Just tän et toimii paremmin ryhmässä, oppii ryhmätyöskentelyn.” (15A)

”Siinä mielessä täälhän oppii asioita, mitä sä et edes tajua laittaa mikskään tavoitteeks. Sä et ymmärräkkään, et tää voi tuoda tällasta yhteistä.” (11B)

Toiminnan sisältö

Työn sisältöihin, yrittäjyyteen (sisäinen, ulkoinen, omaehtoinen) ja ammatillisuuteen liittyvistä asioista kerrottiin erittäin paljon. Taulukkoon 9 on koottu opiskelijoiden ja opettajien opiskelijoiden toiminnan sisältöä palvelutoiminnan ohjatun harjoittelun aikana kuvaavat substantiiviset koodit. Näin ne ilmaistaan arkikäsitteinä. Osa käsitteistä on siinä muodossaan kuin tiedonantajat ne ilmaisivat. Tällaisia ilmauksia ovat esimerkiksi toimintaa kuvaavat ilmaisut ”yrittäjyyttä”, ”yrittäjyyden merkityksen ymmärtämistä” ja ”yrittäjyys ei tule jaksolla esille”.

Taulukko 9. Opiskelijan toimintaa kuvaavien ominaisuuksien ulottuvuudet.

Työn sisältö <i>(sisältyy ulkoiseen, sisäiseen tai omaehtoiseen sekä organisaatioyrittäjyyteen)</i>	Ammatillinen toiminta <i>(sisältyvät sisäiseen tai omaehtoiseen yrittäjyyteen)</i>	Yrittäjyys: ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen, muut	Yhteistyö <i>(sisältyy organisaatioyrittäjyyteen)</i>	Itsearviointi <i>(sisältyy sisäiseen tai omaehtoiseen yrittäjyyteen)</i>
terveyskasvatusta hammaskiven poistoa esteettistä suun hoitoa asiakkaan ohjausta lausuntojen tekoa uutta kotikäyntejä tiedon kulkua verenpaineen mittausta jalka- ja käsihoitoja kliinistä kemiaa välinehuoltoa perusasioita toimistotyötä projekteja asiakkaiden tutkimista tekemään tavoitteita as:lle tekemään arviointeja as:lle terapiaa laboratorioskokeita ryhmien vetoa ekg:n ottoa kädentaitoja auskultointia hierontaa havainnointia informaatioteknologiaa koulun ulkopuolisia käyntejä tilastointia kirjallisia tehtäviä asiakkaan arviointeja kuntotestauksia alkutarkastuksia kotihoito-ohjeiden antoa asiakirjakäytänteitä yhteisopetusta laitteiden hallintaa rekisteriselosteiden käyttöä oppi varaamaan ohjausaikoja	luovuutta näkee työnsä tuloksen kasvaa ammatillisesti kokonaisvalt. palvelua näyttöön perust. työtä itsevarmuutta ammatin pohdintaa monipuolisuutta toiminnan kehittämistä eettisyyttä -teorian ja käytännön yhdistämistä ydinosuamista työn organisointia vaativaa työtä	<u>Ulkoinen yrittäjyys:</u> markkinointia kirjaamista asiakaspalvelua asiakaslähtöisyyttä taloudellisuutta kahvilatoimintaa as.palautteen käsittelyä riskinottoa tilausten tekoa työnjakoa kirjanpitoa -juoksevien asioiden hoitoa tiedottamista johtamista suunnittelua yrityskuvan luomista opisk. eivät tee tarjouksia <u>Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys:</u> kokonaisvaltaisuutta itsenäisyyttä vastuullisuutta -yrittäjyyden merkityksen ymmärtämistä laadukasta työtä sisäistä yrittäjyyttä <u>Muut:</u> yrittäjyyttä -yrittäjyys ei tule jaksolla esille	ryhmätyötä yhteistyötä	itsearviointia

Yrittäjyysisällöt (A/100, B/102) erotettiin omaksi ominaisuudekseen muista työn sisällöistä ja ammatillisesta toiminnasta, koska yrittäjyyteen (sisäinen, ulkoinen ja omaehtoinen yrittäjyys) näytti muodostuvan suhteellisen paljon erilaisia ulottuvuuksia. Toisaalta havaittiin, että työn sisällöt, ammatillisuus ja yrittäjyys (sisäinen, ulkoinen ja omaehtoinen yrittäjyys) ovat käsitteinä osittain saman sisältöisiä. Taulukko 9 havainnollistaa empiirisen tutkimuksen vaihetta, jolloin substantiiviset käsitteet ensimmäisen kerran jaoteltiin. Tällöin ei ydinkäsite ollut vielä hahmottunut. Yrittäjyyden jaottelu sisäiseen, ulkoiseen tai omaehtoiseen yrittäjyyteen on tehty kuvioon yrittäjyyden kohdalle vasta ydinkategorian

varmistumisen jälkeen. Sisäinen, ulkoinen ja omaehtoinen yrittäjyys – samoin kuin organisaatioyrittäjyys – on määritelty luvussa 3.5.2.

Teoriaan tutustumisen jälkeen havaittiin, että sisäiseen yrittäjyyteen yksilötasolla vaikuttavat ihmisen motivaatio, persoonallisuus, tilanne ja ympäristö. (Koiranen ja Pohjansaari 1994, 41, kuvio 4.) Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys ilmenee ihmisessä itsenäisenä, innovatiivisena ja vastuullisena toimintana. Sisäisessä ja omaehtoisessa yrittäjyudessa käytetään yrittäjämäisiä toimintatapoja, taitoja ja ominaisuuksia. (Gibb 1993, kuvio 6.) Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys yhteisötasolla (=organisaatioyrittäjyys) tarkoittaa organisaation kollektiivista yrittäjämäistä toimintatapaa ja vapaata sisäistä yrittäjyyttä organisaation sisällä (Kyrö ja Ripatti 2006; Ristimäki 2004). Organisaatioyrittäjyys sisällytettiin laajemmin tämän empiirisen tutkimuksen yhteistyöhön (ympäristö -kategoria) liittyvään osuuteen. Ulkoisella yrittäjyydellä sen sijaan tarkoitetaan yrityksen omistamista ja johtamista (Kyrö 2006, 18).

Yrittäjyysisällöt muodostuivat esimerkiksi itsenäisestä (2A/18) ja vastuullisesta (3A/8, 3B/9) toiminnasta, jotka ilmentävät sisäistä ja omaehtoista yrittäjyyttä. Toisaalta ne kuuluvat myös osaksi ammatillista käyttäytymistä. Toimintaa markkinoitiin (5A/16, 10B/12) ja toiminnassa huomioitiin taloudelliset asiat (11A/15, 6B/18). Nämä asiat kuuluvat lähinnä ulkoiseen yrittäjyyteen.

Jako sisäiseen, ulkoiseen, omaehtoiseen tai organisaatioyrittäjyyteen on melko vaikea tehdä, koska käsitteet ovat päällekkäisiä. Taulukkoon 9 on kuitenkin hahmoteltu myös työn sisällölle, ammatilliselle toiminnalle, yhteistyölle ja itsearviointille eri yrittäjyiden muotoja. Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys yhdistettiin tässäkin, koska käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan ja niitä on vaikea erotella tiedonantajien haastattelujen perusteella. Taulukosta havaitaan, että opiskelijat ja opettajat kertoivat opiskelijoiden toiminnan sisältävän paljon yrittäjyyteen liittyviä asioita.

Työn sisällöt (A/95, B/109) olivat erilaisia työhön liittyviä toimenpiteitä ja toimintoja (4A/63, 5B/84), uusia työn sisältöjä (2A/18, 1B/8) sekä erilaisia ohjaustaitoja (10A/14, 10B/17). Nämä ovat asioita, joita myös yrittäjä tarvitsee. Työn sisällöt voidaan luokitella sisäiseen, ulkoiseen, omaehtoiseen tai organisaatioyrittäjyyteen.

Ammatillinen toiminta (A/29, B/63) muodostettiin opiskelijoiden kertomasta kokonaisvaltaisesta palvelusta (3A/14), itsevarmuudesta (12A/3) ja luovuudesta (8A/4). Opettajat mainitsivat myös kokonaisvaltaisen palvelun (7B/14) tärkeäksi (ks. esim. Valkama 2005). Myös toiminnan kehittäminen (2B /12) ja ammatillinen kasvu (4B/13) koettiin tärkeiksi. Opettajat kokivat, että palvelutoiminta on opiskelijoille vaativaa työtä (4B/18) (ks. esim. Merilahti 2000). Palvelutoiminnassa integroidaan myös teoriaa ja käytäntöä (5B/3) (ks. esim. Valkama 2005). Muut ammatilliseen toimintaan kootut asiat näkyvät taulukosta 9.

Asiantuntijuuteen sisällytetään Eteläpellon (1997, 88) mukaan omaan alaan liittyvät tiedot, persoonallisuus ja sosiaaliset taidot. Ammatillinen asiantuntemus on ammatin työhön ja työtehtäviin sekä työprosesseihin liittyvää perusteellista teoreettista ja käytännöllistä

osaamista (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule 1997, 139-141). Opiskelijat saavat ohjatussa harjoittelussa mahdollisuuden nähdä ja kokea erilaisia tulevaan työhön liittyviä asioita (ks. esim. Daodee, Crabtree & Vandenberghe 2006; Halse, Hage 2006; Stern, Rahn & Chung 1998, 498;). Näin harjoittelu tukee ammatillista kasvua ja tulevaa ammatillista toimintaa. Ammatilliseen toimintaan kootut substantiiviset koodit sisältyvät myös sisäiseen tai omaehtoiseen yrittäjyyteen.

Opiskelijat (14A/16) ja opettajat (10B/8) kokivat, että opiskelijat tekivät palvelutoiminnassa **yhteistyötä**. Valkaman tutkimuksen mukaan (2005, 35, 39) opiskelijat oppivat palvelutoiminnassa eniten vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötaitoja, mutta myös ammattiin liittyviä taitoja (kädentaidot, ryhmänohjaustaidot, terveystmittaukset, yksilöohjaus), yrittäjyystaitoja (sisäinen yrittäjyys, riskien hallinta, markkinointi, taloudellinen osaaminen) ja työn organisointitaitoja. Palvelutoimintaa voidaan pitää näin yhteistoiminnallisena oppimisympäristönä (ks. esim. Merilahti 2000; Tucker, Wakefield, Boggis, Lawson & Gooch 2003). Yhteistyöhön liittyvät asiat sisältyvät organisaatioyrittäjyyteen.

Opiskelijat kokivat tekevänsä myös **itsearviointiin** (10A/16, 12B/11) liittyviä asioita. Yli-Junnilan 2003 tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden reflektiokyky kehittyi koulutuksen myötä. Vesterisen (2002, 182) tutkimuksen mukaan harjoittelun loppukeskustelun itsearviointi edisti opiskelijoiden oppimista ammattikorkeakoulussa. Oppimiskokemuksista keskustelu ohjaajan, opettajan, työyhteisön jäsenien tai muiden opiskelijoiden kanssa auttoi kokemusten rakentumisessa oppimiseksi. Opiskelijat ja yrittäjät oppivat ja kehittävät toimintaansa reflektoinnin avulla (Cope & Watts 2000). Itsearviointi liitettiin sisäiseen tai omaehtoiseen yrittäjyyteen.

Työn sisällöt:

Uusia työ sisältöjä:

”Täällä on oppinu koko ajan uutta.” (1A)

”Must se opiskelijoitten oppimisriemu tai ilo, miks sitä sanois, kun he huomaa et he lähtee aika nollasta ja sitten jo siinä puolessa vuodessa he oppii ihan hirveesti asioita.” (2B)

Ammatillinen toiminta:

Työn organisointi:

”Meill oli semmonen ajanvarauspäivä ja sit päätettiin se työnkierto ja kaikki.” (6A)

Kokonaisvaltainen palvelu:

”Jotenki täällä on vaan tuntunu et tää homma niinku on alusta asti niinkun sä teet sen ku sä sen homman. Niin semmomen niinkun hyvä kokonaisuus, et niinku näkee ite, että mitä se työ on, mitkä on ne hedelmät, mitkä sä siitä saat.” (1A)

Luovuus:

”Et tääl tulee ehkä vähä enemmän semmonen kokeilunhalu et ei oo niin sitä et jos on epävarma. mut tääl mä nyt kokeilin tätä eikä siit sit tiiä, miten se sit oikeesti meneekään. Et tääl on ehkä sit semmonen ilmapiiri kuitenkin et vaan toteuttaa itseensä.” (8A)

Teorian ja käytännön integrointi:

”Tietysti se teoriapohja täytyy niinku hankkia siihen tueksi tosiaan, et siinä tosiaan saa käytännössä harjotella niitä taitoja, mitä on niinku sitten saanut. Tosiaan tulee kyl esille, ettei aina välttämättä kyllä teoriapohja aina oo täysin hallussa.” (5B)

Yrittäjyysisällöt:

Itsenäinen työ:

”Se niinku on se itsenäist työtä sitte yrittäjänä oleminen. Just sitä, että pitäisi tehdä, vaikkei kukaan ole sanomassa, että sun täytyy tehdä.” (13A)

Kokonaisuus yrittäjyyttä:

”Tavallaahan toi on mejän semmonen yritys, firma, mitä me pidetään pystys niilt osin, mitä meil on niinku annettu vastuuks. Et tota kyl mä niinku tos pidän, et toi on mejän kaikkien yhteinen yritys kaikkien opiskelijoitten, jokaisel meil on siit vastuu.” (5A)

”Koska suuhygienisti saa perustaa oman vastaanoton. Mun mielestäni tää sillätavalla antaa siihen aika hyvät valmiudet. Kyl mä katon, että se on semmonen yks palvelutoiminnan idis, et se yrittäjyys tulis siinä esille.” (1B)

Taloudellisuus:

”Tulee se sellanen tavallaan taloudellisuus siihen työhön, ettei tuhлата. Meil on kalliita välineitä, reagensseja, tavaroita. Sekin on sitä yrittäjyyttä. On mis vaan töissä, sun pitää taloudellisesti toimia.” (3B)

Itsearviointi:

”Et sit ku mä tulen aamul tänne, mä katon et asiakas tulee puolen tunnin päästä, et mitäs täs tekis. Sit se on menny pikkuhiljaa. Vaikkei niin sais olla. Puuttuu sellanen suunnitelmallisuus.” (10A)

Opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja rooli

Opiskelijan **positiivisina henkilökohtaisina ominaisuuksina** mainittiin eniten positiivinen asenne harjoitteluun (1A/12, 4B/32), yhteistyökykyisyys (5A/9, 8B/7), luotettavuus ja vastuullisuus (4A/7, 2B/10) sekä itsenäisyys (11A/7, 1B/10), aktiivisuus (10A/9, 6B/11) ja tunnollisuus (9A/6, 12B/8) sekä oma-aloitteisuus (9B/8) ja luovuus (11B/6). Positiivisia ominaisuuksia olivat myös osaavuus (3A/3, 3B/13), asiakaspalvelijan (2B/9), kuuntelijan (5A/3) ja johtajan rooli (3A/2, 6B/2), rauhallisuus (12A/3) ja nopeus (12B/1) tavoitteellisuus (14A/2), palautteen vastaanottokyky (5A/1) ja oppimishaluisuus (2A/1, 9B/9). Positiiviseksi katsottiin myös opiskelija, joka yrittää (10B/1). **Aikaisemmat opinnot** (1A/18, 11B/1) ja **työkokemus** (2A/12, 5B/2) auttavat opiskelijoiden mielestä palvelutoiminnan jaksolla. Opettajien mielestä opiskelijoiden erilaisuus (12B/8) on hyvä asia. Kaksi opiskelijaa koki itsensä muita opiskelijoita vanhemmiksi (1A/2).

Positiiviset piirteet:

Asenne:

”No just tämmönen kenen asenne mun mielestä on hyvä.” (10B)

Itsenäinen:

” No sil tavalla, että tääl saa tehdä kuitenkin enemmän ku tehdään yksin ja me ollaan tääl opettelemassa. Saa ihan tosissaan niinku tehdä niit töitä.” (7A)

Aktiivinen:

”Kyl mä olen pyrkiny oleen tietysti, mikä on varmaan tärkeätä tälle paikalle, reipas ja hyvällä tuulella.” (10A)

Yrittää:

”Ja sitte semmonen, joka yrittää. Semmonen joka alusta asti tajuaa sen yrittäjyyden idean siinä, sen Ruisklinikan idean. Ne kelle se selviää, ne kyllä menestyy siellä.” (10B)

Henkilöhistoria:

Aikaisemmat teoriaopinnot:

”Tietysti kaikki niinku teoria, mitä me ollaan opittu täälläkin niin. Jos ajatellaan sairaanhoitajan et just vaikka verenpaineen mittausta, niin kyl sun tarrtee siitä tietää ja jalkahoidot ja kaikki ihan mikä vaan näistä niin ne on , sielt on paljon. Jokainen niistä, oli se sit vaikka se laihdutusryhmä ni kyllä sä oot ollu ravitsemustieteen tunneilla niin sieltähän se pohja niinku lähtee. Ja ihan tähän kaikkeen, niinku jokaiseen näistä niin niin, että niistä on. Ja, jos ei se ollu se tieto siinä, ettei sitä muistanu, se oli jossain tuolla takaraivossa, että sitä on käyty läpi, niin sit tiesit et kun sä saat sen löyettyä. Et sit kuitenkin oli joku pieni jyvä oli siellä, et mihin sitten tarttua.” (1A)

Opiskelijat ja opettajat kokivat motivaation puutteen (2A/7, 4B/19) suurimpana **negatiivisena opiskelijan ominaisuutena**. Opettajat kokivat myös opiskelijan negatiivisen asenteen (10B/24) vaikuttavan harjoitteluun. Opiskelijat kokivat jännittämisen myös negatiiviseksi ominaisuudeksi (11A/7). Opettajat kertoivat opiskelijoiden jännityksestä positiivisiin odotuksiin liittyen. Muina negatiivisina ominaisuuksina opiskelijat mainitsivat luovuuden puutteen (3A/4) ja viime tipassa tekemisen (12A/3). Negatiivisia ominaisuuksia olivat myös itsekriittisyys (1A/1), hätäisyys (14A/1), stressaantuvuus (12A/1) ja se, että tekee, vaikkei osakaan (6A/1). Muina negatiivisina opiskelijan ominaisuuksina opettajat mainitsivat opiskelijan sooloilun (10B/3), tiuskimisen (11B/1) tai väsymisen (12B/2) ja sen, ettei opiskelija luota itseensä (7B/2) (ks. Rae & Carswell 2000) tai hän toimii vapaamatkustajamaisesti (6B/1).

Negatiiviset piirteet:

Jännitti:

”Kyl se jännitti iha hirmusesti.” (5A)

Negatiivinen asenne:

”Yks opiskelija koki, et hän osas jo kaiken ja tää oli turhaa hänelle, kun hän osaa kaiken. Turhaa tulla sitte tämmöseen, koska tämähän hän jo kaiken hallitsee. Et oikeastaan niinku asennevammaisia opiskelijoita.” (9B)

Lähes kaikki **oppivat** tekemällä (10A/16, 1B/10). Tekemiseen liittyi käytännön ongelmien ratkaisua. Muutama oppi hengaillessa (11A/2)! Joku mainitsi oppivansa ohjauksen tuella (10A/3), sisäistämällä (11A/3), yhteistoiminnallisesti (5A/2, 7B/3) ja virheistä oppimalla (8A/2). Joku oppi tutustumalla ensin kirjallisuuteen ja toimi vasta sitten (15A/1). Joku oppi havainnoimalla (12A/1) ja toinen oppi muodostamalla ensin oman käsityksensä asiasta (9A/1).

Oppimistapa:

Oppii tekemällä:

”Kyl mä opin parhaiten oman tekemisen kautta. Luenotkin on paikallaan tietys aineis, mut muuten kirjast lukeminen ja tää tämmönen luennot ei oo mulle ehkä paras. Oman tekemisen kautta. Siinä kou joutuu ite pohtimaan juttuja. Se on se, miten mä opin.” (10A)

”No varmasti siis se opetuksellinen tarkoitus siin on mun mielestä erinomanen. Just tulee tää tekemällä oppiminen ja siin aidossa tilanteessa oppiminen. Mun mielestä se on suurin vahvuus.” (5B)

”Et onhan tässä se ristiriita, niinku koko tässä säästöjutussa, et joku tässä sano, et tämmöstähän se koulun käynti ois pitäny koko ajan olla. Sul on se potilas ja sul on se ryhmä. Sit sä mietit, taas sä kaivat sen teoritiedon. Se vois olla koko opiskelun tällasta. Sehän olis hienoa ja varmaan kaikkien kasvatustieteiden periaatteiden mukaista.” (11B)

Oppii hengailen:

”Ihan ok, niinku kaikist muistaki. Menin sillai hengailen läpi tän harjoittelujakson. Ei kai niissä sen ihmeellisempää. Oishan ne paremminkin voinu varmaanki mennä, jos ois enemmän tietoo taustalla tai sit jos iltasella ois kerenny kotona lukeen jotain kirjaa, mitä mä en tehny.” (10A)

Eniten opiskelijat kokivat olevansa **työntekijän roolissa** (5A/5). Joku koki olevansa vielä **opiskelijan roolissa** (12A/2). Opettajat eivät ottaneet kantaa siihen, millaisessa roolissa opiskelijat kokivat olevansa.

Roolijako:

Työntekijän rooli:

”Kyllä mä otan aina työpaikallaki asioista selvää. Tääl on aika lähel työroolii, mitä tääl on.” (2A)

Vaikeina asioina (taulukko 10) (15A/21) opiskelijat kokivat ammatillisen toiminnan (12A/14) ja ajan hallinnan (7A/7). **Helppoja asioita** (2A/9) mainittiin vähän. Jonkun mielestä mikään ei ollut helppoa (11A/1).

Taulukko 10. Opiskelijan vaikeina ja helppoina kokemat asiat.

Henk.koht. ominaisuudet ja rooli

/ kokee vaikeaksi:

1. ajan hallinta:

ei ehdi paneutua asioihin
aikataulussa pysyminen
yhteisen suunnitteluajan saanti
kirjaamisajan löytäminen
terapia-ajankäyttö
vapaus

/ kokee helpoksi:

hematologia
valkaisut
ryhmät
asiat, jotka osaa
vuorovaikutus
omien tavoitteiden laadinta
ei mikään!

2. ammatillinen toiminta:

kemian osuus
havainnointi
työn perustelu
osaamattomuus
kädentaidot
työn vaativuus
arviointi
ohjauksen saanti
oman asiakkaan puute

Kokee helpoksi:

”Ei tässä mikään oo helppoo. Onhan se niinku itestäki kiinni, miten se on. Mut mä oon vähä ehkä semmonen tunnollinen.” (11A)

Asioiden helpoksi tai vaikeaksi kokeminen on opiskelijoiden henkilökohtainen mielipide, joten varsinaisesti tätä ei opettajilta kysytty. Opettajat totesivat kuitenkin, että palvelutoiminnan harjoittelujakso on opiskelijoille yleisesti vaativaa (2B/18).

Yhteenveto: Opiskelijan toiminta ja rooli -kategoria oli tutkimuksen laajin kategoria. Opiskelijalla oli erilaisia odotuksia palvelutoiminnan harjoittelua kohtaan. Harjoittelun alkuun liittyi erilaisia harjoittelua helpottavia alkujärjestelyjä ja perehdytystä. Opiskelun edistämiseksi tehtiin tavoitteita työn sisällöistä, ammatillisesta toiminnasta ja yhteistyöstä. Opiskelijan positiiviset henkilökohtaiset ominaisuudet koettiin palvelutoiminnassa tärkeiksi. Kaikkien tärkeimmiksi opiskelijat ja opettajat kokivat työn sisältöihin, ammatilliseen toimintaan ja yrittäjyysisisältöihin (ulkoinen, sisäinen ja omaehtoinen sekä organisaatioyrittäjyys) liittyvän toiminnan. Työn sisällöt, ammatillinen toiminta ja yrittäjyysisisällöt ovat tässä tutkimuksessa päällekkäisiä käsitteitä. Opittiin tekemällä. Toisaalta joku oppi asioita hengaillessa. Toinen koki, ettei mikään ollut palvelutoiminnassa helppoa.

5.4.2 Opettajan ohjaus ja rooli -alakategorian kuvaus

Opettajan ohjaus ja rooli -alakategoria (taulukko 11) käsittää opiskelijoiden ja opettajien mielestä opettajan toiminnan sisällön ohjauksineen ja arviointineen sekä opettajan roolin ohjaavana ”työkaverina”. Opettajien haastattelut laajensivat tätä luokkaa. Opettajat sisällyttivät tähän luokkaan edellisten lisäksi opettajan työhön liittyvät odotukset, toiminnan sisältöön liittyvän työhön perehdytyksen ja organisoinnin sekä asiakaspalvelun ja työn kehittämisen.

Taulukko 11. Opettajan ohjaus ja rooli -alakategoriaa kuvaavat käsitteet ja niiden ominaisuudet.

Alakategoria	Käsitteet	Ominaisuudet
Opettajan ohjaus ja rooli	odotukset	positiiviset
	toiminnan sisältö	ohjaus arviointi työhön perehdytys organisointi asiakaspalvelu työn kehittäminen muu työn sisältö
	henkilökohtaiset ominaisuudet ja rooli	ohjaava työkaveri

Opettajien odotukset ja toiminnan sisältö

Opettajat toivat esille omia positiivisia **odotuksiaan** (6B/15) ennen palvelutoiminnan jaksoa. Opettajan toiminnassa kuitenkin keskeisintä oli opiskelijoiden ja opettajien mielestä **ohjaus** (2A/52, 10B/82) **ja arviointi** (12A/20, 10B/107). Opettajien **ohjaukseen** (12A/33) liittyen opiskelijat kokivat, että opettaja on aina paikalla (5A/3), opiskelija saa moniammatillista ohjausta (6A/6) ja opettaja tuntee opiskelijat (9A/2). Jonkun mielestä opettajia oli liian vähän (5A/2) ja uhkana olikin ohjauksen väheneminen ja kiire (6A/2) sekä ristiriitainen ohjauksen sisältö (10A/4). Opettajien mielestä heidän tärkein tehtävänsä oli ohjaus (10B/9). Se on yhteistä ongelmanratkaisua (3B/20) tai henkilökohtaista ohjausta (1B/25). Ohjaukseen sisältyi valvomista (3B/8), työn sisältöihin (10B/5) ja ammatilliseen toimintaan ohjaamista (12B/5) sekä tehtävien lukemista (6B/2). Ohjausta tehtiin myös talon ulkopuolella (10B/1) ja se oli opiskelijakeskeistä (5B/2) ja prosessimaista (6B/1). Joskus opettaja koki, ettei ohjausta oteta vastaan (9B/3) ja hän mietti omaa jaksamistaan ohjauksen suhteen (10B/1).

Positiiviset odotukset:

”Mul oli ihanaa. Se kuulosti tosi houkuttevalta. Mä tykkään eniten niinkun tämmöisestä terveydenedistämistyöstä, et hakeudun mielelläni että olisin tai hakisin semmosta työpaikkaa joka liittyy tämmöiseen terveydellistämiseen ja ryhmien vetämiseen ja niinku tän tyypiseen just toimintaan et olin tosi tyytyväinen.” (5B)

Toiminnan sisältönä ohjaus:

Tärkein tehtävä:

”Kyl mun mielestäni on keskeiset tehtävät tietysti olis se et opiskelijan ohjaus siellä, mutta se on tietysti tän kiireen. Mä itte koen, et se on mun tärkein tehtäväni.” (1B)

Henkilökohtainen ohjaus:

”Et toi on siin mieles ollu ihan hauskaa katsoo sitä sivusta ja sit opettaja istuu vieres ni voi hänen kans keskustella et näitkö, täs oli kyse siitä ja näin. Pikemminkin nää aukee sit jälkeinpäin.” (12A)

”Toisaalt se on ihan niinku jossain tilanteissa vapauttavaaki et ei oo koko ajan joku kattomassa siin selän takana, et mitä siin tekee, koska sillo niist tulee paljo luonnollisempii niist tilanteista ja toisaalt se toimii mun mielest joustavasti et tääl käy et kop kop kop et sit mä tuun tääl käymään ja sit se tulee vähäks aikaan siihen keskustelemaan ja sit saattaa antaa muutaman vinkin ja sit lähtee samoin poies.” (8A)

Opettaja on paikalla:

”Tos se on niinku enemmän tukena. Sil tavalla et se on enemmän kehen voi takertua sit jos on paniikki voi vetää hiasta niinku. Et se on niin lähempänä siin ku muuten.” (7A)

Moniammatillinen ohjaus:

”Sit meil on nyt täst syksyst lähtien meil on ollu tämmönen koulun ulkopuolinen ohjaaja, joka on suuhygienisti oikeen ammatiltaan.” (5A)

Valvoo:

”Ja kyl opettajalla on semmonen huolehtijan rooli, et muistaa kysyä, et oletteko varmistaneet, et tarvikkeita on riittävästi. Vähän niin kuin ennakoi niitä tulevia viikkoja ja ohjaa opiskelijoita sitten.” (2B)

Arvioinnissa käsiteltiin arviointikäytänteitä (10A/15, 3B/82). Opiskelijat ja opettajat toivat esiin myös arvioinnin oikeudenmukaisuuden vaatimukset (8A/5, 5B/25). Opettajat toivat esille arviointiin liittyviä asioita enemmän kuin opiskelijat. Arviointi on numeerista, hyväksytty-hylätty tai sanallista. Siihen sisältyi alkukeskustelut, opiskelijoiden henkilökohtaiset keskustelut, itsearviointi, vertaisarviointi, väliarviointi ja loppuarviointi sekä koko prosessin arviointi. Arviointiin kuului myös kirjallisten tehtävien ja sähköisten

dokumenttien arviointi. Arvioinnin apuna käytettiin arviointikriteereitä ja arviointilomakkeita.

Toiminnan sisältönä arviointi:

Arviointikäytännöt:

”Kaikki ryhmät vedettiin aina pareittain. Palautettiin se suunnitelma aina päivää ennen ja siit saatiin palaute. Ja toisaalt jokasen ryhmän jälkeen keskusteltii sen kaa joka oli ollu seuraamassa. Niissä sitä ohjaust sai sitte. Se oli selkee kuvio.” (10A)

”Mutta se on hirveen tärkee myös positiivisen palauteen antajana. Kyllä siin sitä tukee kans tarvitaan, koska se menee vähä niinku tämmönen, se kertaantuu elikä jos sä annat positiivista palautetta, niin nää innostuu entisestään ja must opettaja kyllä niinku kannustamaan tarvitaan.” (9B)

Arvioinnin oikeudenmukaisuus:

”Toiset voi antaa, jos on samallailailla tehty työ voi antaa kolmosen ku toinen antaa vitosen. Et heijän tarttis mun mielest olla vähä sellanen yhteinen käytäntö, mut kai ne kattoo jokanen vähä eri tavalla sitä kokonaisuutta sitte.” (7A)

”Et ehkä just se rikkonaisuus sitten, jollet sä nää sitä koko prosessia niin tuota, et sä pysty ohjaajanakaan niinku hahmottamaan sitä.” (8B)

”Mutta tuota noin niin totta kai on myöskin niitä sitten, jotka kokee niinku sen, että arvosana on alempi kuin he mitä itse odottivat. Et keskimäärin joka lukukausi on muutama tämmönen, yks, kaks. (8B)

Opettajat kertoivat myös omaan työhönsä liittyvästä *perehdytyksestä* (3B/8), *työn sisällöistä* (5B/12), *töiden organisoinnista* (3B/23) ja *työn kehittämisestä* (7B/19). Työn sisältöjä olivat asiakaspalvelu, laskutus, kirjaaminen ja tilastointi sekä tietokoneohjelmien, tilausten teon ja resurssien seurannan hallinta sekä oppimistehtävien laadinta. Työn organisointiin (5B/10) sisältyi ajatus siitä, miten paljon opettaja tekee valmisteluja ennen kuin opiskelijat tulevat harjoittelujaksolle - tehdään opiskelijoille valmiiksi (11B/9), ei tehdä opiskelijoille valmiiksi (9B/3). Työtä kehitettiin omassa ammattikorkeakoulussa ja valtakunnallisilla palvelutoiminnan päivillä. Kehittämistyö oli vaikeinta uudelle opettajalle.

Perehdytys:

” Elikä mun mielestä täs on niinku koko ajan ollu se, et mul meni hirveen kauan aikaa ennenku mä pääsin tähän juttuun sisälle. Eli mä opin tuntemaan esimerkiks meiän asiakkaita. Koska ne oli kaikki mulle ihan uusia, eli ne ei ollu tulleet niinku vähitellen tutuiks, eli mun oli hirveen vaikee muistaa, et kuka on kukin, koska meilhän on paljon asiakkaita jotka käy jatkuvasti täällä myöskin.” (6B)

Työn organisointi:

” Kyl siel tavallaan täytyy olla valmista, et ku ne tulee siihen. Et, jos siel ei oo mitään valmista, niin se on aika vaikeeta. Siin menee niin paljo aikaa siihen perehtymiseen ja sen semmoseen, et kyl siin täytyy olla jotkut selvät raamit.” (9B)

Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja rooli

Opettajaa pidettiin *ohjaavana ”työkaverina”* (8A/33, 6B/92) (taulukko 12).

Taulukko 12. Opettajan ominaisuudet opiskelijoiden ja opettajien kokemana.

Henk.koht. ominaisuudet ja rooli

/ Ohjaavan ”työkaverin” ominaisuudet:

Opiskelijat

auttaja
ohjaaja
työkaveri
jakaa vastuun opiskelijoiden kanssa
osaava
innostunut
joutuu panostamaan
uhkina: huono motivaatio ja opintovapaa

Opettajat

vastuullinen
joustava
osaava
napakka
tulee toimeen opisk. kanssa
eri rooleissa
pitää työstään
”mikään ihmeellinen ei tarvi olla”
yhteistyötaiteinen
luova
tukee
itsenäinen
luotettava
kehittäjä
työkaverit ja perhe auttaa jaksamaan

Ohjaava ”työkaveri”:

”Työkaveri”:

”Opettajat ottaa meidät vaik me ollaan opiskelijoita ni kuitenkin iha ammatillisina et ei tungeta mihinkään maanrakoon et sä et osaa mitään. Sil taval tää on niinko kiva. En kyl kadu yhtään, et oon tullu tänne.” (9A)

”Mun mielestä täällä opettajat on enemmän niiku työkavereita.”(14A)

Innostunut:

”Ovat uskomattoman innostuneita”. (8A)

Osaava:

”Et en mä tiedä, mut mul on semmonen olo, että kyl jotenki pitää olla käytännönläheinen ihminen, et täs kaikkes hullunmyllyssä selviää.” (6B)

Yhteenveto: Keskeisimmät opettajan toiminnan sisällöt olivat ohjaus ja arviointi. Opettajat kiinnittivät enemmän huomiota arviointiin kuin opiskelijat. Opettajat kertoivat myös työhönsä liittyvästä perehdytyksestä, työn sisällöistä (asiakaspalvelu, laskutus, kirjaaminen, tilastointi, tilaukset, resurssien seuranta), organisoinnista (esimerkiksi valmistele tilauksia ja toimintaa opiskelijoille) ja kehittämisestä. Opettajan työhön voidaan opettajan varsinaisen työn lisäksi katsoa näin sisältyvän paljon yrittäjälle kuuluvaa toimintaa. Opettaja toimii ohjaavana ”työkaverina”. Näin toimittiin yhdessä opiskelijoiden kanssa toisiaan arvostaen. Opettajan ohjaus ja rooli -kategoriaan kirjautui kolmanneksi eniten ominaisuuksia ja niiden ulottuvuuksia.

5.4.3 Asiakkaan toiminta -alakategorian kuvaus

Asiakkaan toiminta -alakategoria (taulukko 13) sisälsi seuraavat käsiteluoikat ja ominaisuudet:

Taulukko 13. Asiakkaan toiminta -alakategoriaa kuvaavat käsiteluoikat ja niiden ominaisuudet.

Alakategoria	Käsiteluoikka	Ominaisuudet
Asiakkaan toiminta	henkilökohtaiset ominaisuudet	<u>ominaispiirteet:</u> ikä toimintakyky muut ominaisuudet tulotapa
	rooli	palvelujen käyttäjä arvioija

Asiakkaan henkilökohtaiset ominaisuudet

Asiakkaiden ominaispiirteet (12A/42,11B/50) jaettiin **ikään, toimintakykyyn ja muihin ominaispiirteisiin**. Asiakkaat olivat pääasiassa ikääntyneitä (3A/8, 4B/5), mutta myös vauvoja (12A/2), lapsia (5B/3) ja heidän vanhempiaan (12A/4, 12B/2) sekä nuoria (6A/1, 3B/2) ja työikäisiä (8A/2, 11B/2) sekä koululaisia (5B/1) ja opiskelijoita (1B/4) on asiakkaina. Asiakkaat olivat terveitä (1A/1, 4B/1), pientä apua tarvitsevia (14A/2), yksinäisiä (14A/1, 3B/1) tai huonokuntoisia (8A/2, 11B/3) ja erilaisia (5B/1). Asiakkaita olivat kaikki ihmiset (2A/8, 8B/2) – myös tuttavat (5A/1, 8B/1) ja muut opiskelijat (3A/4) sekä kanta-asiakkaat (1B/11), eri organisaatiot (2B/2), henkilökunta (11B/1), palvelutoimintojen yhteiset asiakkaat (8A/1,5B/1) sekä nopeasti palveluja haluavat (6B/1) varsinaissuomalaiset (4B/3) ihmiset. Harjoittelussa oleva opiskelijakin (10A/1) tai ulkomaalainen (3B/1) oli asiakas. Asiakkaat olivat rentoja (8A/2), motivoituneita (8A/2) ja mukavia (7A/1).

Ominaispiirteet:

Ikä:

”Et keskimäärin täällähän käy eläkeikäsi ihmisiä.” (15A)

Kaikki ihmiset:

”Kaikki. Kaikki ihmiset, ketä tulee tai ketä haluaa tulla.” (3A)

Opiskelija:

”Tota sit mä jäin miettimään toisaalt, et opiskelija on palvelutoiminnan asiakas niinku jossain mielessä.” (10A)

Mukavia:

”Sit täällä käy tosi mukavia asiakkaita.” (7A)

Haasteellisia:

”Moniongelmaisii. Saattaa olla monen näkösi ongelmia. Ei pelkästään terveydellisiä.” (4B)

Asiakkaan rooli

Asiakkaat tiesivät tulevansa (**tulotapa** 1A/17, 11B/18) opiskelijan vastaanotolle (3A/6,10B/2) ilman lähetettä (2A/2) tai läheteellä (11B/5). He maksoivat palvelusta (1A/3) ja tilasivat ajan ajoissa itse (8A/1, 3B/3). Palvelutoiminnasta he olivat kuulleet ”puskaradion” (12B/4), internetin (11B/1), lehti-ilmoituksen (1B/1) tai opiskelijoiden kutsun (2B/2) kautta. Joku tuli palveluun epäillen (5A/1), toinen luottavaisin mielin (11A/1). Jonkun mielestä asiakkaat eivät hahmottaneet palvelutoiminnan aukioloaikoja (8A/1) ja halusivat vain hierontaa (8A/1).

Tulotapa:

Tietää tulevansa opiskelijan vastaanotolle:

”Varmaan toisaalt riippuu, jos mä mietin sitä, et miten esimerkiksi asiakkaat suhtautuu ku ne tulee tännepäin eikä terveyskeskukseen. Tänne tullessaan ne asiakkaat tietää, mihin ne tulee. Tääl on opiskelijat ja näin, suhtautuu sitte kanssa tota jollaintavalla niinku luottavaisemmin opiskelijoihin ku terveyskeskuksessa. Siel on opiskelija ja sit siel on se joka niinku oikeesti osaa tehdä jotain. Opiskelija ei osaa myydä sitä omaa osaamistaan siellä asiakkaille. Toisaalt tänne tullessaan ne asiakkaat tietää, mihin ne tulee ja ne luottaa.” (10A)

”Puskaradio”:

”Tämä paikka on vain eräällälailla niinku puskaradion kautta toimiva.” (12B)

Aukioloaikoja vaikea hahmottaa:

”Ja sit et tosi monelle asiakkaalle joutuu tosi mont kertaa sanoon et ei me voida laittaa enempää aikoi koska me ei ol täällä enää ens viikol. No tuleeks tän joku muu. Et ihmiset ei oikeesti tiä et tää on auki yheksän viikkoo ja se yheksän viikkoo niinku lukukausittain. Tollanen niiku joutuu tosi mont kertaa toistamaan sellasten vähä uudenpien asiakkaiten kanssa.” (8A)

Fyysiseen ympäristöön sijoitettiin aluksi sellaisia asiakkaisiin liittyviä asioita ja ominaisuuksia, jotka kuvasivat asiakasta palvelujen käyttäjänä. Työn kuluessa huomattiin, että ne kuvaavat selkeästi asiakkaan tärkeää roolia palvelutoiminnassa. Näin asiakkaan rooleiksi muodostuivat **arvioijan** (A/32, B/16) lisäksi **palvelujen käyttäjän rooli** (A/27, B/31). Asiakkaat saivat opiskelijoiden ja opettajien mielestä laadukkaita ja edullisia (5A/10, 11B/16) palveluita. Toisaalta palveluihin liittyvinä uhkina koettiin palveluiden heikko laatu (2A/3), asiakasmäärien väheneminen (12A/3), samojen asiakkaiden käynnit (10A/2) ja se, että asiakkaita oli liikaa (15A/1, 7B/2) tai liian vähän (13A/2). Myös liian korkeat hinnat (15A/1) tai tartuntavaarat (4A/1) olivat opiskelijoiden mielestä uhkia palvelulle.

Opiskelijat ehdottivat yksittäisinä uudistuksina lisää ostopalvelutoimintaa ja monipuolisuutta toimintaan sekä eri-ikäisten asiakkaiden ja ryhmätoiminnan lisäämistä. Opettajien mielestä asiakasmäärät olivat lisääntyneet (3B/1) ja palveluita sai helposti (1B/3), mutta toisaalta aikoja oli joskus vaikea saada (6B/3). Palvelutoiminta koettiin yhdeksi vaihtoehdoksi, jossa voitiin tuottaa ihmisille monipuolisia terveyspalveluita (5B/1). Toisaalta kaikki eivät tieneet palveluiden olemassaolosta (5B/4).

Palveluiden käyttäjä:

Laadukkaat palvelut:

”Palvelun laatu on hyvä.” (10B)

Edulliset palvelut:

”Yksi mamma oli iha hyvä, et hän haluu noi ja kerroin hänelle, et summaks tuli 24 €. Sit se oli et anteeks. Hän oli niinku niin, että ei se voi olla noin vähä. Miten se voi olla noin vähä. Melkeen rupesi itkemään. Et kui kui tämä ny voi olla. Lääkäri aina sanoo, et tulkaa tänne, mut hän aina menee sinne yksityislaboratorioon, mut nyt hän sit kokeili tätä ja kui tää voi olla näin halpaa.” (3A)

Asiakkaat antoivat sekä suullista (3A/20, 6B/10) että kirjallista (8A/12, 12B/6) arviointia opiskelijoille palvelusta.

Arviointi:

Suullinen:

”Et asiakkaat heti sanoo, et täst tulee hyvää palautetta. Eli sen kuulu myös heti siinä.” (2A)

”Opiskelijoille palkitsevinta on se asiakkaiden tyytyväisyys. He antaa opiskelijoille mielellään palautetta ja yleensä se on kannustavaa.” (2B)

Kirjallinen:

”Meillä on sellanen asiakaspalautekysely. Et sen saa sitte täyttää, jos muistaa vaan aina antaa. Mäkään en aina muista antaa” (7A)

Yhteenveto: Palvelutoiminnan asiakkaina kävi ominaisuuksiltaan ja hoidon tarpeiltaan hyvin erilaisia asiakkaita. Välittömässä hengenvaarassa olevia asiakkaita siellä ei kuitenkaan käynyt. Asiakkaat tulivat opiskelijoiden antamien palveluiden piiriin lähetteellä tai ilman lähetettä. He saivat laadukkaita ja edullisia palveluita. Asiakkaat osallistuivat opiskelijoiden oppimisprosessiin myös arvioimalla suullisesti ja kirjallisesti saamiaan palveluita. Asiakkaiden toiminta -kategoriaan tuli vähiten ominaisuuksia ja niiden ulottuvuuksia.

5.4.4 Ympäristö -alakategorian kuvaus

Esineet, materiaalit, rakenteet, rakennukset ja rakennetut ympäristöt sekä luonnonympäristöt ovat ihmisen fyysistä ympäristöä. Sosiaalisen ympäristön muodostavat ihmiset ja yhteisöt. Fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyy kulttuurisia symboleja, kieli, merkityksiä, tapoja ja kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä. Näitä voidaan kutsua myös yhteisnimellä symbolinen ympäristö (Aura, Horelli & Korpela 1997, 15). Kimin (2000, 172-184) mukaan ympäristö koostuu myös fyysisistä, sosiaalisista ja symbolisista elementeistä. Tällöin sosiaalinen ympäristö viittaa ihmisiin ja ryhmiin, joiden kanssa ihminen on vuorovaikutuksessa. Hän sijoittaa symboliseen ympäristöön organisaatiot, yhteisöt,

kulttuurit, valtasuhteet, roolit ja rooliodotukset, ideat, arvot, uskomukset sekä säännöt ja lait (ks. myös Laakkonen 2004, 43).

Ympäristö on tässä tutkimuksessa jaettu fyysiseen, sosiaaliseen ja symboliseen ympäristöön (taulukko 14). Jako oli melko vaikea tehdä, koska ominaisuudet olisi voinut sijoittaa useampaan käsiteluoikkaan. Fyysinen ympäristö sisälsi tässä tutkimuksessa tilat, välineet ja laitteet. Sosiaalinen ympäristö sisälsi yhteistyöhön liittyvistä asioista verkostoon, ilmapiiriin ja tiimityöhön liittyvät asiat kuvaten näin ihmisiin, työyhteisöihin ja ihmisen vuorovaikutussuhteisiin liittyviä asioita. Symbolinen ympäristö sisälsi yhteistyöhön liittyvistä asioista tiedonkulun, työnjaon, työtahdin ja yhteisarvioinnin. Symboliseen ympäristöön liittyi tapoja, kirjoitettuja tai kirjoittamattomia sääntöjä ja erilaisia asioiden merkityksiä eri ihmisille. Myös tässä tutkimuksessa aiemmin selvitetty symbolinen interaktionismi, sosiaalinen konstruktionismi ja sosiokulttuurinen lähestymistapa korostavat ihmisen toiminnan symbolista ja sosiaalista luonnetta (ks. luku 3.3; Bluff 2005, 149; Mead 1934; Tynjälä 1999, 44-59; Vygotsky 1978).

Taulukko 14. Ympäristö -alakategoriaa kuvaavat käsiteluoikat ja niiden ominaisuudet.

Alakategoria	Käsiteluoikka	Ominaisuudet
Ympäristö	fyysinen ympäristö	tilat, välineet ja laitteet
	sosiaalinen ympäristö	<u>Yhteistyö:</u> verkosto ilmapiiri tiimityö
	symbolinen ympäristö	<u>Yhteistyö:</u> työnjako työtahti tiedonkulku yhteisarviointi reunaehdot

Fyysinen ympäristö

Fyysisen ympäristön **tiloja, laitteita ja välineitä** pidettiin sekä hyvinä (4A/9, 6B/29) että huonoina (3A/7, 10B/19). Jotkut ehdottivat tilojen uudelleenjärjestelyjä (10A/4). Opettajat kertoivat aikaisemmin palvelutoiminnan käytössä olleista tiloista (7B/12).

Fyysinen ympäristö:

Hyvät tilat, välineet, laitteet:

”Sit nää laitteet esimerkiksi tää tasapainolaite just. Tätä ei oo niinku missään muussa ammattikorkeakoulus Suomessa ja niiku sillai et mahdollisuus kokea ja tehdä tallasen kans töitä. Niuku valmistunu fysioterapeuttikaa ei tiedä ni yhtään mitään - ni se on täällä.” (8A)

Huonot tilat, välineet, laitteet:

”Ehkä vois olla isommat tilat jossain mielessä, et ois isompi joku tällöinen ryhmätilahuone, mis vois enemmän vetää sit näit ryhmätilanteita, ettei tarttis tulla tänne koulun puolelle. Et tavallaan pystyis sen kaiken järjestämään siinä tilassa.” (5B)

Aikaisemmat tilat:

”Eihän niit meidän tiloja oo alun perinkään edes rakennettu asiakaspalvelutiloiksi. Eli ne on ollu tavanomaisia luokkatiloja, jotka on sitten tietyistä syistä sitten pikku hiljaa rakentunu hoitotiloiksi.” (8B)

Sosiaalinen ympäristö

Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvasta ***yhteistyöstä*** eniten kerrottiin ***verkostoitumiseen*** liittyvistä asioista. Omassa luokassa tehtiin yhteistyötä luokkatovereiden kanssa (10A/12, 3B/1). Yhteistyötä tehtiin myös opettajan (3A/3) ja asiakkaiden (1A/5) ja nuorempien kurssien opiskelijoiden (2A/5) kanssa sekä opetusta tukevien työntekijöiden (5A/6, 3B/7), kuten teknisen henkilökunnan, välinehuollon ja kirjaston kanssa. Klinikana sisällä tehtiin tutustumiskäyntejä toisiin palvelutoimintoihin (2A/5, 2B/2). Toisaalta näitä tutustumiskäyntejä toivottiin lisää (11A/2). Opiskelijat ja opettajat kokivat tekevänsä yhteistyötä toisten palvelutoimintojen kanssa (10A/11, 12B/20) terveysalalla ja ammattikorkeakoulun muiden alojen palvelutoimintojen kanssa. He myös ohjasivat asiakkaita muihin palvelutoimintoihin (1A/4).

Koulun ulkopuolisiin henkilöihin oltiin yhteistyössä eniten terveyskeskuksen lääkäreiden, hammaslääkäreiden ja muun terveydenhuoltohenkilökunnan (7A/13, 10B/15) kanssa. Joku mainitsi järjestöt ja palvelutalot (8A/2, 2B/5). Yhteydessä oltiin myös keskussairaalaan (12A/2), yliopistoon (6A/1, 10B/4) ja yksityissektoriin (5A/4, 12B/2) sekä kouluihin (12B/2), päiväkoteihin (2B/3), harrastetoimintaan (12B/1) ja perhekerhoihin (2B/1). Monialaista yhteistyötä tehtiin terveyskeskuksen, yliopiston ja toisen asteen oppilaitoksen (10B/4) kanssa. Toisaalta toivottiin enemmän yhteistyötä terveysalan palvelutoiminnan sisällä sekä laajempaa verkostoitumista (2B/17). Joidenkin opiskelijoiden oli aluksi vaikea kertoa moniammatillisesta toiminnasta, koska he eivät ymmärtäneet käsitettä moniammatillisuus. Moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa moniammatillista ihmistä, joka toimii monen ammattiryhmän asiantuntijatehtävissä. Yleisemmin sillä kuitenkin tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja moniammatillista tiimityöskentelyä. (Karila & Nummenmaa 2001, 3.)

Yhteistyö / Verkosto:

Luokan sisäinen yhteistyö:

”Must tuntuu et tää ryhmä on ainaki sillai et sanotaan, vaiks täs on hirveesti erillaisii ihmisiä, aika räiskyviiki persoonia, niin ni sanotaan, et must silti niinku nää työt sujuu mun mielest niinku yllättävän helposti ja hyvin. Ku aattelee, et vaik siin on erillaisia ihmisiä ja tietää, et kaikki ei tuu toimeen keskenäs, on kaikkii klikkei siel sun tääl. Mut loppujen lopuks mun mielestä yllättävän hyvin on silti. Ihmiset on varmaan yrittäny skarpata. Tosa alusk ehkä oli enemmän niinku semmost hankalaa toisilla. Jotenki musta tuntuu, et se on menny se ryhmätyöskentely iha hyvin.” (15A)

Luokan ulkopuolinen yhteistyö koulun sisällä:

”Ollaanhan me oltu yhteistyössä kirjaston tätien kans ja puhuttu heidän maailmanmenosta.” (14A)

Palvelutoimintojen yhteistyö:

”Sit ollaan myös välillä asiakkaita ohjattu tänne hoitotyön palvelutoimintaan, ku ne pyytää meilt verempainen mittausta.” (2A)

”Nyt ku meillä on noi pitkäaikaissairaiden vesivoimistelut, niin ehdottomasti toimintaterapeuttiopiskelijat tulee tähän mukaan.” (11B)

Yhteistyö koulun ulkopuolelle:

”Kotisairaanhoidon, Turun kaupunkiin, et miten se toimii, on pitäny selvittää joku juttu, et mihin tää ihminen voi nyt mennä tän ja tän asian kanssa.” (14A)

Yliopisto:

”Hammaslääketieteen opiskelijat kyllä kävivät katsomassa tuota meidän toimintaa ja jopa avustivat meitä hieman siinä. Että sellasta oli hieman, mut ei sen enempiä oikeastaan oo.” (6A)

Yhteistyötä kehitettävä:

”Mä näkis taas sen, et siinä olis sekini, että opittas tota toisen työtä arvostamaan. Me jokainen ollaan vähä niin, et me ollaan tärkeitä ja noi nyt siinä vaan on. Näkis et kuin vastuullista toisen se työ on toisen ammatin työ.” (3B)

Ilmapiiri palvelutoiminnassa oli hyvä (14A/26, 7B/13), vapaa (10A/4) ja kannustava (8A/6, 9B/2). Kannustettiin itseohjautuvuuteen, opiskeluun ja omien ideoiden luomiseen ja toteuttamiseen. Ilmapiirin ja tiimityön onnistuminen riippuivat opettajien mielestä ryhmästä (8B/12). Huonon yhteistyön koettiin pilaavan harjoittelua (2A/4, 3B/7). Opiskelijat kokivat tekevnsä ***tiimityötä*** (1A/10). Näistä kommentteista tuli ilmi myös jonkin verran kirjoittamattomien sääntöjen vaikutus, joten niissä oli mukana symboliikkaa. Samoin joitakin kommentteja koodattiin sekä ilmapiiri- että tiimityö -kategoriaan. Myös opettajat kokivat opiskelijoiden tekevnsä yhteisessä yrityksessä tiimityötä (10B/37). Juuri yhteistyö koettiin harjoittelun parhaaksi puoleksi (7B/13). Joskus opettaja ei puuttunut ryhmädynamiikkaan (11B/1). Toisaalta todettiin, että tiimityötä tulisi kehittää (8B/1).

Yhteistyö / ilmapiiri:

Hyvä henki:

”Must tää on tosi hyvä niinku ilmapiirille. Ja sit varmaan tää heijastuu asiakkaisiin. Must tuntuu et aika paljon kans asiakkaat haistaa henkilökunnan ilmapiirin tavallaa. On sillä vaikutus asiakkaisiin.” (2A)

”Me oltiin täsä just pick nic-risteilyllä. Siel just puhuttiin täst ryhmähengen parantumisest ja kaikki oli sitä mieltä, ett tää palvelutoiminnan jakso on niinku yhdistäny kaikki.” (3A)

”Meidän ryhmän yhteistyö toimii mielestäni ihan hyvin. Se on sellasta, että kellekkään ei tule sellasta oloa, jos menee toisen kanssa tekemään, että joudun tuon kanssa tekemään, vaan se toimii ihan kaikkien kesken tai ainakin itse olen saanut toimimaan sen kaikkien kesken niinku. Kenen kanssa vaan oon tehny, ni ei oo koskaan harmittanu ja ihan ryhmän sisällä on tietyt kirjoittamattomat pelisäännöt, että just sitä, että tehdään toiselle vähän valmiiksi asioita ja sit toinen taas tekee toisen puolesta.” (6A)

”Mä luulen, et se et meidän pitää tehdä yhteistyötä keskenämme. Pitää jutella niist asioist, et saadaan se homma toimimaan ni se on niinku varmaan se, et ku aikasemmin meil on ollu semmonen luokka et on porukka jakaantunu moneen eri pisteeseen, omiin porukoihin. Nyt periaattees kaikki on niinku yhtä. Pitää tehdä niinku. Tää on se meidän yhteinen haaste, mikä niinku. Kaikki haluu siihen panostaa ja niin se yhteistyöki toimii sit paremmin.” (4A)

”Sen takia tässäähän tutustuu näihin ihan eri lailla ku mä opettasin luokassa tai vaikka mä opettasin käytännön, vaikka ohjaisin projektia ja kävisin kentällä ohjaamassa. En mä koskaan. Me itse asiassa eletään näitä päiviä yhdessä noitten kanssa. Me ollaan osa tätä työyhteisöä.” (11B)

Huono henki:

”Mut kyl mä taas ku mä näitä tän päivän kommentteja kuuntelin, niin kyl mä mietin, et kyl siellä pinnan alla voi myöskin kyteä jotakin, mikä voi viel räjähtää kahden viikon sisällä.” (6B)

Kannustetaan omien ideoiden esiintuomiseen:

”Saa ehdottaa ja tääl odotetaan oikeen sitä. Jos ei sul oo minkäänäköst mielipidet ja ehdotust ni sit se olis ehkä hankalampaa, et joutus niinku, et meiltäki on ainaki iha hyvin noit ideoita tullu ja et mitä pitäs tehdä ja mitä me haluttas et tehtäs jonku tilanteen tai asian kanssa ja mun mielestä me ollaan aika hyvin saatu tuoda esillekki kaikkii muutosehdotuksii tai jotain mitä me haluttas ehkä vähä eri tavalla. Et me ollaan saatu tuoda niit esille sillee huomaamatta. Ei niinkun et me oltas keskusteltu et mitäs täällä pitäs muuttaa, vaan ne tulee siin iha keskusteluitten yhteyses.” (13A)

Yhteistyö / Tiimityö:

”No ainaki toi yhteistyö. Osaa tehdä niinku erilaisten ihmisten kans töitä ja pystyy tekeen töitä niitten kans, joita ei oo aikasemmin tavannu, ni niittenki kans.” (4A)

”No, sit oppinu tekemään yhteistyötä niitte ihmisten kanssa, kenen kanssa on todella vaikeeta.

Yrittäny hillitä sitä omaa niinku persoonaa ja semmosii omii toimintatapoja, yrittäny ottaa sen toisen huomioon ja kuunnella, mitä sil on sanottavaa, vaik se ei omast mielest ois hyvä vaihtoehto, ni on sillee kuitenkin vähä hiljempaa, et koska se on ton mielest hyvä vaihtoehto, ni seuraava asia voidaan sit tehdä mun mielestä paremmal taval. Niiku koittanu.” (14A)

”Kyl musta tuntuu jotenki, et opiskelijoille se ja kaiken kaikkiaan se yhteishenki, että tää on meijä oma juttu tää palvelutoiminta. Me hoidetaan tää ja varmaan tuntevat itse tärkeeksi siinä sitte, mikä on hyvä juttu, että kyl se semmonen, jotenki mä tykkäisin et yhdistäis sitä porukkaa tää palvelutoiminta.” (10B)

Symbolinen ympäristö

Symboliseen ympäristöön kuuluva **työnjako** sujui osan mielestä hyvin (5A/7, 1B/23), eivätkä poissaolot vaikeuttaneet palvelutoimintaa (11A/6, 6B/10). Osan mielestä työnjako oli epätasaista (1A/11, 5B/24) ja poissaolot vaikeuttivat toimintaa (2A/5, 4B/4). Tilanteen parantamiseksi (2A/6) ehdotettiin vastuuhenkilöitä eri työpisteisiin, porrastettuja asiakasaikoja, lisää opiskelijoita palvelutoimintaan ja ympärivuotista toimintaa.

Työnjako epätasaista:

”Et toisil ihmisil, kaikki ei vaan tee sitä, mitä niitten pitäs tehdä. Sille ei voi mitään. Toista ihmistä ei voi niinku muuttaa...”

Kyl kaikki sen niinku huomaa, jos yks ei tee. Et vaiks on niiku kiire ja on semmost hädellii. Kyl sen huomaa, jos joku ei tee kuitenkin kaiken sen kiireen lisäks. Et jos joku niinku vaan on tekevinäs.” (14A)

Opiskelijoiden **työtahti** oli kiireistä (10A/8, 3B/11), mutta opiskelijoilla oli aikaa asiakkaille (6A/19). Opiskelijat kokivat, että asiakkaat saavat vastaanottoajan pian (5A/2). Toisaalta joku koki, ettei aikoja ole tarpeeksi kaikille (3A/1) eikä opiskelijan työtahti ole kiireistä (7B/3). Toisaalta opiskelijat tarjosivat enemmän asiakasaikoja kuin aikaisemmin (3B/4). Opettajat pitivät työtään palvelutoiminnassa kiireisenä (5B/30) ja moni opettaja kertoi resurssien vähyydestä (12B/28) Ohjaavia opettajia toivottiin lisää palvelutoiminnassa tapahtuvaan harjoitteluun (4B/4). Toisaalta aina ei ollut kiire (8B/5).

Työtahti:

Aikaa asiakkaille:

”Vahvuutena just tää niinku tää tämmönen niinku perehtyminen tarkemmin asiakkaisiin, että joskus tuntuu että tuolla kentällä oikeassa harjoittelupaikoissa ni joku lausuntoki, ni ei siihen oo aikaa paneutua. Täällä se viilataan niinku niin loppuun et se on varmasti ja sit oppii sen oikean mallin tähän.” (11A)

”Pitkät potilasajat antaa mahdollisuuden tehdä hyvää, laadukasta hoitoa ja ne on niiku meidän vahvuus sillai tossa.” (5A)

Opettajan kiire:

”Mut se on ongelmakohta siinä et ne ohjausresurssit on niin pienet siltaval, et siel on yks opettaja melkeen aina elikä sit tietysti jos on iso ryhmä opiskelijoita niin simonen ihan, ku ne vaatis kyl sanotaan kädestäpitäen ohjausta monessa paikassa, jos ne ei osaa instrumentia laittaa johonkin tiettyyn kohtaan. Jos ne ei millään onnistu siinä ni, opettaja niinku näyttäis sen, et tämmöses asennos. Et simmosis ihan kädestäpitäen ohjaustaki siel tarvittas.” (1B)

Tiedonkulku kangerteli (14A/5) tai oli hyvää (6A/1, 2B/2). Toivottiin yhteisiä palavereja (5A/2), joissa tiedotetaan asioista.

Tiedonkulku kangertelee:

”Et välillä tulee jotain semmosii tietokatkoksii, ettei kaikki saa jotain tietoo jostain asiasta ja sit on ollu vaan huuli pyöreenä, et mites nyt sit tehäänki näin. Et siin ku mikä on vähä sillee, ku tääkään luokka ei oo koko aikaa yhdessä ni ei pysty tiedottaan sillee niinku jokaiselle.” (4A)

”No se tapahtuu käytävillä, ekstemporee ruokapöydässä, pikapalavereina ja sit tietysti koulutusohjelman palavereissa. Siellä käsitellään myös palvelutoimintaan liittyviä asioita. Ja me ei välttämättä kaikki ohjata samalla lukukaudella, mutta ollaan tietosia, että missä mennään.” (2B)

Yhteisinä arviointimenetelminä käytettiin vertaisarviointia (14A/8, 9B/4), palautekeskusteluja (5A/9, 6B/3) ja tavoitekeskusteluja (11A/1) sekä arviointikokouksia (10B/2). Asiakasryhmien arviointiin ehdotettiin opiskelijaopponentteja (8A/2, 9B/1).

Yhteisarviointi palautekeskusteluissa:

”Onhan meil ollu palaute niin, ku on näit yleisiä palautetilaisuuksia sit loppupäivästä ollu. No kummonen päivä on ollu ja mites on menny ja mimmosta palautetta asiakkaat on antanu. Semmost yleist palautet on ollu.” (3A)

”Meil on joka kerta päivän päätteeks tai vielä, kun näytteenotto on loppunu palaute siltä päivältä ja pidetään tollasta muistioo, että mitä siellä sovitaan, että onko joku asia, täytyykö korjata tai jotain.” (3B)

Varsinaisesti opiskelijoiden haastatteluissa ei tullut esille **toimintaa ohjaavia reunaehtoja**. Yksi mainitsi, että palvelutoiminta on tärkeä koko ammattikorkeakoululle, asiakkaille ja opiskelijoille (10A/1). Toisaalta opettajien haastatteluissa toimintaa ohjaavia reunaehtoja mainittiin useita. Toimintaa ohjasivat erilaiset säädökset (2B/2), filosofia (1B/2), opetussuunnitelma (10B/1), harjoitteluajankohdat (3B/7), aukioloajat (11B/3), ryhmäkoko (2B/1), muiden kenttien rajallisuus (3B/5), yhteiskunnalliset tekijät (2B/2) ja kansainvälisyys (11B/2). Palvelutoiminta oli myös opettajien mielestä tärkeä koko ammattikorkeakoululle (10B/3) ja toimintaa oli laajennettu (2B/2). Toisaalta se oli ammattikorkeakoululle kallista (1B/2) toimintaa. Kustannusten pienentämiseksi eri

opintojaksoja oli integroitu toteutettavaksi palvelutoiminnassa ja toiminnalla säästettiin kenttien harjoittelumaksuja (8B/2). Todettiin myös, että palvelutoiminta oli erilainen (1B/1) harjoittelupaikka kuin muut ohjatun harjoittelun kentät.

Reunaehdot:

”Tää paikka kuitenkin elää asiakkaista, et jollei niit oo ei oo toimintaakaa. Tää on ihan arvokas paikka korkeakoululle ja opiskelijoille.” (10A)

Kallista:

”Ku tähän on hyvin kallista mejän koulutusohjelmalle. Eihän meil oo tutkimusta siitä, että jos tämä on kallista, ni me saadaan tällä jotain huippua. Saadaanko me täällä näistä neljästä opiskelijasta seitsemässä viikossa jotain huipputyyppejä.” (11B)

”Eri maailma”

”Kyl se mun mielestäni eroo hyvinki paljo. Kyl se opettajan teoriaopetusjutut ja vaik on labrojaki. Kyl se mun mielestä on aika eri maailma.” (1B)

Yhteenveto: Aineistossa painottuivat sosiaaliseen ja symboliseen yhteistyöhön liittyvät asiat. Fyysisen ympäristön tilat, välineet ja laitteet todettiin pääosin nykyisin hyväksi. Verkostoituminen oli monitahoista ja ilmapiiri sekä tiimityö olivat tärkeitä toiminnan kannalta. Ilmapiiri oli hyvä, vapaa ja kannustava. Työnjaon epätasaisuus, työtahdin kiireellisyys ja tiedonkulun heikkous aiheuttivat joskus ongelmia harjoittelussa. Palvelutoiminnassa voitiin toteuttaa yhteisarviointia (vertaisarviointi). Vain yksi opiskelija mainitsi palvelutoiminnan tärkeyden koko ammattikorkeakoulun kannalta. Opettajat sen sijaan mainitsivat useita toiminnan reunaehtoihin liittyviä asioita. Ympäristö -kategoria oli toiseksi laajin kategoria.

Kehittämiskohteet

Palvelutoiminnan ohjatun harjoittelun kehittämiskohteiksi koettiin opiskelijoiden motivoituneisuuden ja hyvän ilmapiirin ylläpito, perehdytyksen kehittäminen, yhteistyön lisääminen palvelutoiminnan sisällä ja verkostoa laajentamalla, työnjaon selkiinnyttäminen nimeämällä vastuuhenkilöt eri toimipisteisiin ja nimeämällä eri ryhmiin opiskelijaopponentit, tiedonkulun selkiinnyttäminen pitämällä yhteisiä palaverieja, ammatillisuuden tukeminen yleensä, yrittäjyyden lisääminen, ajanhallinnan kehittäminen ja opiskelijamäärien sekä moniammatillisuuden lisääminen. Toisaalta todettiin myös, että opiskelija saa palvelutoiminnassa moniammatillista ohjausta ja opiskelijat ja opettajat tekevät yhteistyötä toisten palvelutoimintojen kanssa terveystalalla ja ammattikorkeakoulun muiden alojen palvelutoimintojen kanssa. Opettajan ohjausta tulisi kehittää lisäämällä opettajia ja resursseja. Ristiriitaista ohjausta tulisi välttää ja opettajien jaksamisesta tulisi huolehtia. Arviointi tulisi olla oikeudenmukaista. Asiakkaille tulisi paremmin viestittää palveluista ja aukioloajoista ja palvelun hyvä laatu tulisi taata, jotta saataisiin kanta-asiakkaita. Asiakaskuntaa tulisi monipuolistaa. Hintojen tulisi olla kilpailukykyisiä.

Ostopalvelutoimintaa tulisi lisätä. Aukioloaikoja tulisi porrastaa ja ympärivuotista toimintaa harkita. Joitakin tiloja toivottiin myös kunnostettavan.

5.5 Kategorioiden väliset suhteet

Kategorioiden väliset suhteet vastaavat ensimmäisen tutkimuskysymyksen loppuosaan, minkälaisia ovat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa kuvaavien käsitteiden väliset suhteet.

5.5.1 Kategorioiden määrällinen ilmeneminen

Ydinkategorian tunnistamiseksi aksiaaliossa koodauksessa määriteltiin kategorioiden ominaisuudet ja ulottuvuudet ja vertailtiin kategorioiden välisiä suhteita. Aluksi hahmoteltiin ulottuvuuksien määrällinen ilmeneminen (liite 17) eli koodausten määrä suhteutettiin muiden kategorioiden koodauksiin. Näin saatiin käsitys siitä, mitkä kategoriat olivat aineistossa kattavammin edustettuina ja mitkä vähiten. Samoin saatiin jokin verran käsitystä käsitteiden varsinaisesta ulottuvuudesta koko aineistossa.

Määrälliset ulottuvuudet muodostettiin heti opiskelijoiden haastattelujen analyysin alkuvaiheessa. Opettajien haastattelujen analyysissä ulottuvuuksiin lisättiin myös opettajien ominaisuuksien määrälliset dimensiot. Opettajien haastattelut toivat käsitteiden ominaisuuksiin seuraavia muutoksia: Opiskelijan toiminta ja rooli -kategoriaan lisättiin opiskelijan yksilö- ja ryhmätavoitteet (tavoitteiden laatu) ja opettajan ohjaus ja rooli -kategoriaan lisättiin opettajan työhön liittyvät positiiviset odotukset, omaan työhön perehdytys, toiminnan organisointi, työn kehittäminen ja työn muu sisältö. Opettajat eivät maininneet mitään opiskelijoiden palvelutoiminnan harjoitteluun liittyvistä odotuksista. He eivät myöskään eritelleet opiskelijarooliin liittyviä asioita tai heidän helppoina tai vaikeina pitämiään asioita. Opiskelijat eivät tuoneet esille opettajan toimintaan kuuluvia asioita niin paljon kuin opettajat. Näin opiskelijat näkivät opettajan työn suppeampana kuin opettajat itse. Toisaalta opettajat eivät tuoneet esille opiskelijoiden kokemuksia roolistaan tai helpoina tai vaikeina pitämiään asioista.

Opiskelijoiden ja opettajien haastattelujen mukaan määrällisesti suurin kategoria on opiskelijan toimintaan ja rooliin kuuluva toiminnan sisältö (taulukko 15, liite 17). Tämän kategorian keskeisimmät ominaisuudet ovat **työn sisältö, yrittäjyys (sisäinen, ulkoinen ja omaehtoinen) ja opiskelijan positiiviset piirteet**. Toisaalta aikaisemmin tässä luvussa todettiin, että opiskelijan toiminta sisältyy yrittäjyyden (sisäinen, ulkoinen, omaehtoinen, organisaatioyrittäjyys) käsitteeseen (ks. taulukko 9). Näin myös ammatillinen toiminta, itsearviointi ja yhteistyö ovat osa yrittäjyyttä. Opiskelijan positiiviset piirteet voidaan liittää yrittäjyydskäsitteeseen, koska ne liittyvät sisäisen yrittäjyyden persoonallisuuspiirteisiin (Koiranen & Pohjansaari 1994, 41) ja yrittäjämäisiin toimintatapoihin, taitoihin ja

ominaisuuksiin (Gibb 1993, 14-15; Paajanen 2001; Rae & Carswell 2000). Ympäristökategorian laajimmat ominaisuudet *yhteistyöhön liittyen ovat verkosto ja työtahti*. Opettajan ohjaus ja rooli -kategorian laajimmat ominaisuudet ovat *ohjaus, arviointi ja ohjaava työkaveri*. Asiakkaan toiminta -kategorian laajimmat ominaisuudet ovat *asiakkaan ominaispiirteet ja palveluiden käyttäjä*. Taulukkoon 15 on eritelty opiskelijoiden ja opettajien haastatteluista muodostettujen substantiivisten koodien frekvenssi- ja prosenttijakaumat.

Taulukko 15. Aineiston jakaantuminen eri kategorioihin opiskelijoiden ja opettajien haastatteluissa.

Kategoria	Substantiiviset koodit:					
	<u>opiskelijat</u> n	%	<u>opettajat</u> n	%	yhteensä n	%
Opiskelijan toiminta ja rooli	608	57	624	42	1232	49
Ympäristö	239	22	424	27	663	25
Opettajan ohjaus ja rooli	105	10	358	23,5	463	18
Asiakkaan toiminta	118	11	115	7,5	233	8
Yhteensä:	1070	100	1521	100	2591	100

5.5.2 Alakategorioiden vertailusuhteet

Alakategorioiden välisten vertailusuhteiden muodostamiseksi aineistosta etsittiin ja koodattiin systemaattisesti käsitteiden välisiä yhteyksiä (ks. esim. Leino-Kilpi 1990a). Vertailusuhteiden etsintä aloitettiin vertaamalla opiskelijan toiminta ja rooli -alakategorian käsitteiden ominaisuuksia opettajan ohjaus ja rooli -alakategorian käsitteiden ominaisuuksiin. Liitteissä 18 ja 19 esitetään kaksi esimerkkiä käsitteiden välisten yhteyksien vertailusta. Vastaavanlainen vertailu tehtiin kaikkiin alakategorioihin. Vertailu osoitti, että käsitteet:

opiskelijan toiminnan sisältö – opettajan toiminnan sisältö,
 opiskelijan tavoitteet ja toiminnan sisältö – asiakkaan rooli,
 opiskelijan toiminnan sisältö – sosiaalinen ja symbolinen ympäristö,
 opettajan toiminnan sisältö – sosiaalinen ympäristö,
 asiakkaan rooli – sosiaalinen ja symbolinen ympäristö ja
 asiakkaan rooli – opettajan toiminnan sisältö

korostuivat sekä opiskelijoiden että opettajien aineistoissa. Opiskelijat kuvasivat opettajia enemmän asiakaspalveluun liittyviä tavoitteita. Opettajat kertoivat enemmän opiskelijoiden toiminnan sisältöön ja ympäristöön liittyvästä tiedonkulusta, yhteisarvioinnista ja reunaehdoista. *Eniten korostui opiskelijan toiminnan sisältö – sosiaalinen ja symbolinen*

ympäristö -käsiteluokat. Näin alakategorioista opiskelijan toiminta ja rooli – ympäristö -kategoria korostui. Seuraavassa tarkastellaan alakategorioiden vertailusuhteita (V1–V6) (taulukko 16). Ohessa tuodaan esille myös vertailusuhteita havainnollistavia suoria lainauksia.

Taulukko 16. Alakategorioiden vertailusuhteet.

	Opiskelijan toiminta ja rooli	Opettajan ohjaus ja rooli	Asiakkaan toiminta	Ympäristö
Opiskelijan toiminta ja rooli				
Opettajan ohjaus ja rooli	V1			
Asiakkaan toiminta	V2	V4		
Ympäristö	V3	V5	V6	

V1: Opiskelijan toiminta ja rooli – Opettajan ohjaus ja rooli (liite 18, opiskelijat ja liite 19, opettajat) Opiskelijan toimintaa ja roolia sekä opettajan ohjausta ja roolia keskenään vertailtaessa havaittiin yhteyttä jokaisen käsiteluokan ja lähes jokaisen ominaisuuden kesken. Eniten yhteyttä ilmeni opiskelijan toiminnan sisällön ja opettajan toiminnan sisällön välillä. Ensimmäisessä esimerkissä näkyy ohjauksen toimintatapa. Opiskelija ja opettaja neuvottelevat asiakkaalle tehtävästä toiminnasta. Neuvottelu kuuluu yrittäjämäisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin (esim. Asanti 2002; Gibb 1993, 14–15).

Opiskelijan toiminnan sisältö / työn sisältö – Opettajan ohjaus:

”Ite pitää keksiä se idea ja niiku saada se pointti tulemaan esiin. Sit ku näyttää sen opettajalle. Se on sillee, et joo tää on hyvä, jos se on hyvä. Tai jos siinä on parantamisen varaa, sit on semmonen, et no entä jos sä tekisit näin tai entä jos sä tekisit noin. Et ei niinku suoraa tu sanomaan kukaan sillee, et no toi ei ole hyvä, vaan sillee, et sun pitää niinku itte aina sit oivaltaa. Se on ollu kauheen kiva niinku keino. Ja sillee just et on näytetty se ohjaus et näytettiin kaikki jalkahoidot ja käsihoidot, et miten ne tehtiin ja sit sä sait itte ruveta tekemään. Jos sulle tuli ongelma, sul kerrottiin, et miten se ongelma ratkee ja sitte ku sä teet jalkahoitoi ni, ei kukaan tuu siihen niskaan hönkimään, et nyt lakkaat kynnet ja nyt teet noin, vaan sit niinku esitetään kysymyksiä, mitäs sä ajattelit noille kynsille tehdä? Sit sillee, et mä ajattelin leikata ja sit vaik ohentaa. Joo se on hyvä idea. Tekisitkö sä myös näin? En. Jaaha no mikset? Sit sanoo, no siks. Joo, jos se tuntuu, et se on sust hyvä niin kyl se sit on hyvä niinku sillee. Mutta ku vertaa johonki osastoille, mitä siel saa ohjausta, ni siel saa enemmänki semmosta, enemmän niiku tuputtamista ja just sillee. Siel ehkä täytyyki tehdä asiat tietyl tavalla. Ni se on semmost, et sulle annetaan se väylä, mitä sun pitää kulkea, mut tää se on vähä et pitää itte hakee sitä. Ja sit jos sä oot iha vääräl raiteil, sit vaan ohjataan takasi, mut ei sua suoraa oteta niskasta kiinni ja tästä nyt menet. - Semmost joustavaa.” (14A)

Opiskelijan toiminnan sisältö / yrittäjyys (sis., ulk., omaeht.) – Opettajan ohjaus:

”Jos sanoo, et tää yritys kyl kaatuu, jos se on niinku sun varassa tai jos kaikki hoitas sen näin niinku sinä. Se on jo mun mielestä monelle semmonen heräte, et todellako.” (10B)

Opiskelijan henk.koht. ominaisuudet / oppimistapa – Opettajan arviointi:

”Et opiskelijoiden oppiminen on kyl ihan ainutlaatusta mun mielestä tämmösessä työmuodossa. Niin, ehkä kaikki ei huomaa sitä. Ehkä se jälkeenpäin toivottavasti tulee joskus niitä ahaa-elämyksiä. Et sillen ois kannattanu, et mitäs siel tehtiinkä. Toivotaan ainaki näin.” (5B)

V2: Opiskelijan toiminta ja rooli – Asiakkaan toiminta

Opiskelijan toimintaa ja roolia sekä asiakkaan toimintaa keskenään vertailtaessa havaittiin yhteyttä jokaisen käsitteluokan ja lähes jokaisen ominaisuuden kesken. Eniten yhteyksiä oli opiskelijan tavoitteiden ja toiminnan sisällön ja asiakkaan roolin välillä. Myös opiskelijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja roolilla ja asiakkaan roolilla palveluiden käyttäjänä oli yhteys.

Opiskelijan toiminnan sisältö / työn sisältö – Asiakkaan rooli / palveluiden käyttäjä:

”No ryhmäohjauksesta mul ei ihan hirveesti ollu kokemusta ennen tätä harjoittelujaksot. Nyt on sit päässy jyvälle niistä.” (10A)

Opiskelijan positiiviset odotukset – Asiakkaan rooli / palvelujen käyttäjä:

”Jännittää. Onhan se jännittävää, sit ku ne ekat potilaat tulee.” (1B)

V3: Opiskelijan toiminta ja rooli – Ympäristö

Opiskelijan toimintaa ja roolia vertailtaessa ympäristöön havaittiin, että eniten yhteyttä oli opiskelijan toiminnan sisällön ja sosiaalisen ja symbolisen ympäristön välillä. Opiskelijoiden haastattelujen perusteella yhteyksiä ei ollut kaikkien käsitteluokkien ja ominaisuuksien kesken. Opiskelijoilla ei ollut fyysiseen tai symboliseen ympäristöön liittyviä ennako-odotuksia tai tavoitteita. Sen sijaan opettajien haastattelujen perusteella yhteyksiä oli kaikkien käsitteluokkien ja lähes jokaisen ominaisuuden välillä.

Henkilökohtaiset opiskelijan ominaisuudet ja rooli – Fyysinen ympäristö

”Ja sit mä oon kauheen kaavoihin kangistunu. Mä teen just niinu mä olen, haluan tehtävän. Et jos mulla on joku näytteenottoaika, et sinne ei sit kukaan muu mee. Se on sit mun paikka. En mä tiää, mimmot näil muilla nyt sit on, ku mä oon näytteenotot si jo tehny. Me ollaan kolme kertaa niinku näytteenotossa. Mul oli aina se sama piste siin, jos otin asiakkaat.” (3A)

V4: Opettajan ohjaus ja rooli – Asiakkaan toiminta

Opiskelijoiden ja opettajien haastatteluissa ilmeni yhteyttä opettajan toiminnan ja asiakkaan roolin (palveluiden käyttäjä ja arvioija) välillä. Opettajan ohjauksen ja roolin ja asiakkaan henkilökohtaisten ominaisuuksien välillä ei ollut yhteyttä.

Opettajan ohjaus ja rooli / ohjaava työkaveri – Asiakkaan toiminta / palvelujen käyttäjä:

”Opettajaki osaltaan jakaa sitä vastuuta ku käy kättömäs välillä alkutarkastuksii ja lopputarkastuksii et sillai.” (5A)

Opettajan ohjaus ja rooli / toiminnan sisältö / työn muu sisältö – Asiakkaan toiminta / rooli:

”Sit tietysti on jonkun verran tällasta asiakkaitten, ne pysäyttää mut ja haluaa jutella. Sitä on ihmeteltävän paljon, et asiakkaat halua, vaikka opiskelijat ohjaa heitä, ni he halua vähän muita asioita puhua. Se on sitä tietynlaista PR:ää. Et mä en mee viihtoon sit siit ohi, jos joku haluaa jutella.” (3B)

V5: Opettajan ohjaus ja rooli – Ympäristö

Opettajan ohjauksessa ja roolissa oli eniten opiskelijoiden haastattelujen perusteella yhteyttä ympäristöön luokitellun ilmapiiriin ja tiimityön ja opettajan toiminnan (ohjaus) kanssa. Ilmapiiriin vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin opettaja, mutta palvelutoiminnan hyvään henkeen, vapaaseen ja kannustavaan (kannustetaan itseohjautuvuuteen, oppimiseen, omien ideoiden luomiseen ja toteuttamiseen) ilmapiiriin voidaan katsoa opettajan vaikutuksella olevan merkitystä. Fyysiseen ympäristöön (tilat, välineet, laitteet) ei opiskelijoiden mielestä

ollut opettajan toiminnalla ja roolilla yhteyttä. Opettajien haastattelujen mukaan yhteyttä oli kaikkien käsittelyluokkien ja lähes kaikkien ominaisuuksien kanssa. Laajin yhteys oli sosiaalisen ja symbolisen ympäristön ja opettajan toiminnan välillä (ohjaus).

Opettajan ohjaus ja rooli / toiminnan sisältö / ohjaus – Ympäristö / yhteistyö / ilmapiiri:
”Toisaalt oli helppo mennä juttelemaan opettajien kanssa.” (10A)

Opettajan ohjaus ja rooli / toiminnan sisältö / työn kehittäminen – Fyysinen ympäristö:
”No paras on ihan tietenkin se, että se on niin lähellä siin ihan teorialuokkia, se on lähellä ja tavallaan siit voidaan ihan niinku teoriasta mennä käytäntöön ja vaikka katsoa se asia miten se tapahtuu käytännössä, kun tämmönen mahdollisuus on kerta olemassa.” (8B)

V6: Asiakkaan toiminta – ympäristö

Asiakkaalla palvelujen käyttäjänä oli yhteyttä fyysiseen, sosiaaliseen (verkosto, ilmapiiri, tiimityö) ja symboliseen ympäristöön (työnjako, työtahti, tiedonkulku, yhteisarviointi). Opiskelijoiden haastatteluissa ei kuitenkaan löytynyt yhteyttä asiakkaan ja fyysisen ympäristön välillä.

Asiakkaan toiminta / palvelujen käyttäjä – Ympäristö / työtahti / ajan saa pian:
”Et kyl meil on niiku sil taval et ku me alotetaan ni kyl niit aikoi on heti sit, et kyl tänne pääsee niinku ihan sanotaan, jos ei samal viikol ni seuraavalla. Ni sitte aina loppua kohti meijän harjoittelu, ni sit alkaa täytyä. Esimerkiks nyt on semmonen tilanne, et siel ei oo enää ku viimeisel viikolla aikoja sit. Et sit ku tehdään tätä työtä ni asiakkaitaki on enemmän ja ajat tahtoo mennä. Mut kyl tänne pääsee niinku heti. Jos kunnallisel on sit useamman kuukauden jonot.” (5A)

Yhteenveto:

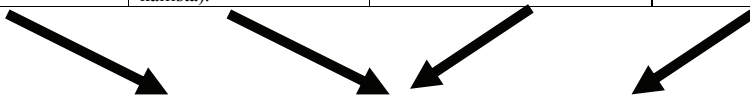
Opiskelijan toiminnan sisältö ja opettajan toiminnan sisältö (ohjaus ja arviointi) olivat sidoksissa keskenään. Opiskelijan tavoitteellinen toiminta ja asiakas palveluiden käyttäjänä olivat yhteydessä toisiinsa. Myös opiskelijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja roolilla sekä asiakkaan roolilla oli yhteyttä. Opiskelijan toiminnan sisältö sekä sosiaalinen (verkosto, ilmapiiri, tiimityö) ja symbolinen (työnjako, työtahti, tiedonkulku, yhteisarviointi, reunaehdot) ympäristö olivat yhteydessä toisiinsa. Opiskelijoilla ei ollut fyysiseen tai symboliseen ympäristöön liittyviä ennako-odotuksia tai tavoitteita. Opettajan ohjauksella ja fyysisellä, sosiaalisella ja symbolisella ympäristöllä oli yhteyttä. Asiakkaan roolilla palveluiden käyttäjänä ja arvioijana ja opettajan ohjauksella ja roolilla oli myös yhteyttä keskenään. Asiakkaan roolilla palveluiden käyttäjänä ja fyysisellä, sosiaalisella ja symbolisella ympäristöllä oli yhteys.

Jokainen kategoria siis oli yhteydessä kolmeen muuhun kategoriaan. Eniten yhteyksiä oli opiskelijan toimintaan ja rooliin. Näin keskeisiksi käsitteiksi muodostuu **opiskelijan toiminnan sisältö** erityisesti hänen ohjatussa harjoittelussa tekemänsä **työn sisältö, ammatillinen toiminta sekä sisäinen, ulkoinen ja omaehtoinen yrittäjyys**, jotka ovat päällekkäisiä käsitteitä. Ympäristössä korostui **yhteistyö** kaikkine sosiaaliseen (verkosto, ilmapiiri, tiimityö) ja symboliseen (työnjako, työtahti, tiedonkulku, yhteisarviointi, reunaehdot) ympäristöön liittyvine ominaisuuksineen. Lisäksi opettajan toiminnassa keskeisintä oli hänen antamansa neuvotteleva **ohjaus, ilmapiirin luonti ja arviointi**. Asiakkaalla korostui **palvelujen käyttäjän rooli**.

5.5.3 Aksiaalisen koodauksen menetelmä

Aksiaalista analyysia jatkettiin soveltamalla Straussin ja Corbinin (1990, 99-107) aksiaalisen koodauksen menetelmää (ks. kuvio 15 luvussa 4.5). Jokaista muodostunutta alakategoriaa - *opiskelijan toiminta ja rooli, ympäristö, opettajan ohjaus ja rooli sekä asiakkaan toiminta* - tarkasteltiin suhteessa rakenteellisiin tekijöihin, kontekstiin, väliin tuleviin ehtoihin, strategioihin ja seurauksiin (kuvio 16). Rakenteelliset tekijät, konteksti, väliin tulevat ehdot, strategiat ja seuraukset vaikuttavat kuviossa toinen toisiinsa. Tämän koodauksen tuloksena kategorioiden väliset suhteet alkoivat edelleen jäsentyä. Menetelmää sovellettiin aluksi opiskelijoiden haastatteluihin. Opettajien haastattelujen jälkeen kuvio 16 tarkennettiin kattamaan koko aineisto. Kuvioon lisättiin sulkuihin negatiiviset kategorioiden ominaisuudet, jotta käsitteiden vaihtelut saatiin näkyviin. Esimerkki opiskelijoiden toiminta ja rooli -kategorian vaihteluista on liitteessä 20.

Alakategoria: Opiskelijan toiminta ja rooli	Alakategoria: Ympäristö	Alakategoria: Opettajan ohjaus ja rooli	Alakategoria: Asiakkaan toiminta
Kausaaliset ehdot Opiskelijalla ja opettajalla on positiivinen (/ negatiivinen/ ei odotuksia) kuva harjoittelusta. Hän saa perehdytystä sopivasti (/ liikaa kerralla) opettajilta ja muilta opiskelijoilta (/ opiskelijat eivät perehdytä).	Kausaaliset ehdot Opiskelijan harjoittelun alkua tuetaan erilaisin järjestelyin esim. vastaanottoajat ovat pitkät, alkuun tulee tuttuja asiakkaita tai opiskelijavalinnoin. (Alussa liikaa asiakkaita)	Kausaaliset ehdot Opettaja perehdyttää ja ohjaa opiskelijoita harjoittelun alussa enemmän. (Opettajalla ei ole tarpeeksi resursseja ohjaukseen)	Kausaaliset ehdot Erilaisilla asiakkailla on palvelun tarve. He odottavat laadukasta opiskelijoiden palvelua edulliseen hintaan. Aika on varattava ajoissa ja palveluihin pääsee läheteellä tai ilman lähetettä. (Kaikki eivät tiedä palveluista tai saa aikaa).
Konteksti Yhteistyötä oman luokan kanssa sekä luokan ulkopuolisten tahojen kanssa koulussa sekä yhteistyötä klinikan sisällä ja koulun ulkopuolella. (Tehdään vähän moniammatillista yhteistyötä)	Konteksti Palvelutoiminnan tilat ja välineet hyvät. Työnjako ja työtahti suunniteltu yhdessä opiskelijoiden ja opettajien kanssa. (Tilat, välineet, laitteet huonot. Työnjako ei suju ja työtahti kiireinen)	Konteksti Opettaja ohjaa ja auttaa palvelutoiminnassa. Hän on osaava työkaveri opiskelijoille. Hän organisoii ja kehittää palvelutoimintaa ja vastaa viimekädessä toiminnasta. (Ohjausta ei oteta aina vastaan).	Konteksti Asiakkaat tulevat koulun tiloihin saamaan erilaisia palveluita tai opiskelijat menevät asiakkaiden luo. Asiakas saa laadukasta palvelua ja opiskelijoilla on heille paljon aikaa. (Asiakaspalautte erittäin harvoin huonoa. Opiskelijoilla on kiire).
Väliin tulevat ehdot (Opiskelijaa jännittää. Hänen motivaationsa on huono tai hän kokee itsensä laiskaksi tai stressaantuneeksi.) Aikaisemmat opinnot, työkokemus ja positiivisuus auttavat palvelutoiminnassa. Yhteistyö sujuu (ei suju).	Väliin tulevat ehdot (Tilat ja välineet heikkoja osassa palvelutoimintoja. Koneet menevät rikki) Osassa palvelutoimintoja on uudet remontoituid tilat ja hyvät välineet.	Väliin tulevat ehdot (Opettajan kiire ja ohjausresurssit pienet). Arvioinnin subjektiivisuus ja oikeudenmukaisuus.	Väliin tulevat ehdot Asiakkaina on kaikenlaisia ihmisiä. Usein he ovat iäkkäitä, pienempää tai suurempaa palvelua tarvitsevia. He ovat mukavia ja rentoja. (Jotkut asiakkaat ovat hyvin huonokuntoisia).
Toiminta/Strategiat Opiskelijat laativat jaksolle tavoitteet. Sovitaan työajoista, työtahdista ja tiedonkulusta. Opiskelijat tukevat jokaisen itsenäistä työtä, mutta myös yhteistyötä. Pidetään yllä hyvää ilmapiiriä. (Ilmapiiri voi ”räjähtää”). Parannetaan tiedonkulkua. Opitaan yhdessä tekemällä. (Yhteistyö ei suju).	Toiminta/Strategiat Opiskelijat toimivat siten, että palvelutoiminta on heidän yhteinen yritys. (Yritys ei toimi)	Toiminta/Strategiat Opettaja antaa opiskelijoille vastuuta, tukee itsenäistä ja oma-aloitteista toimintaa eli opettaja tukee opiskelijoiden yrittäjämäistä toimintaa. (Opettajan jaksaminen)	Toiminta/Strategiat Asiakkaat tietävät tulevansa kouluun opiskelijan vastaanotolle opettajan ohjaukseen. (Aukioloaika rajoittaa ajanvarausta).
Seuraukset Opiskelijat kokevat tulevan työnsä sisällöt, ammatillisen toiminnan, yhteistyön sekä sisäisen, ulkoisen, omaehtoisen ja organisaatioyrittäjyyden tärkeiksi. Arvioinnin eri lajit tukevat toimintaa. (Kaikki eivät oivalla mahdollisuuksiaan).	Seuraukset Fyysinen, sosiaalinen ja symbolinen ympäristö tukee toimintaa, ammatillista kasvua ja sisäistä, ulkoista ja omaehtoista yrittäjyyttä. Toiminnan merkitys AMK:lle. (Ympäristö ei tue toimintaa, toiminta kallista).	Seuraukset Opettaja tukee opiskelijan oppimista ohjaamalla, antamalla palautetta ja arvioimalla häntä. (Arvioinnin epäoikeudenmukaisuus)	Seuraukset Asiakkaat antavat yleisesti hyvää suullista ja kirjallista palautetta opiskelijoille ja tukevat näin opiskelijoiden toimintaa. Lisää AMK:n tunnettavuutta. (Kaikkia tilauksia ei voida toteuttaa).



YRITTÄJÄMÄINEN YHTEISTOIMINNALLINEN TOIMINTATAPA

Kuvio 16. Esimerkki opiskelijoiden ja opettajien haastatteluiden aksiaalisen koodauksen kausaalisten ehtojen avulla. Kuviossa huomioitu kategorioiden ominaisuuksien ulottuvuudet (negatiiviset ulottuvuudet suluissa).

Havaittiin, että aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen perustuen (luku 3) yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa tulee esille opiskelijan, opettajan, ympäristön ja asiakkaan kausaalisten ehtojen, kontekstin, väliin tulevien ehtojen, toiminnan ja seurausten tuloksena. Koko tämä prosessi tukee yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa (kuvio 16, pystysuorat rivit), jota käsitteenä selvitetään seuraavissa luvuissa. Seuraavissa luvuissa verrataan saatuja tutkimustuloksia tiedonhaun tuloksiin ja muuhun teoriaan Grounded theory -menetelmän mukaisesti.

Kuvion 16 mukaan opiskelijan toiminta tapahtuu yhteistoiminnallisessa kontekstissa, jossa hänen aikaisempi kokemuksensa ja positiivinen asenteensa tukevat oppimista. Tavoitteet tukevat itsenäistä ja yhteistoiminnallista toimintaa. Positiivinen ilmapiiri auttaa tulevan työn sisältöjen, ammatillisuuden sekä sisäisen, ulkoisen, omaehtoisen ja organisaatioyrittäjyyden omaksumisessa. Ympäristö on fyysinen tila, jota voidaan verrata yrityksen tiloihin. Myös tila (konteksti) tukee sisäisen, ulkoisen, omaehtoisen ja organisaatioyrittäjyyden omaksumista. Palvelutoiminta voidaan ymmärtää toimintayhteisöksi, jossa toimitaan yhteistoiminnallisella tavalla. Opettaja ohjaa ja arvioi toimintaa. Hän myös tekee yrittäjälle kuuluvia tehtäviä. Vastuu toiminnasta on opiskelijalla, vaikka opettaja viimekädessä vastaakin toiminnasta. Tässä suhteessa palvelutoiminnassa tapahtuva toiminta poikkeaa yritysten toimintatavoista. Koulun ulkopuolinen asiakas luo mahdollisuuden toteuttaa yritystoimintaa ja harjoitella eri yrittäjyyden muotoja. Näin toteutetaan yhdessä laadukasta asiakaspalvelua ja harjoitellaan liiketoimintaa. Tämä toiminta painottuu sosiaaliseen konstruktivismiin. Toisaalta toiminta ja vuorovaikutus liittävät sen yrittäjämäiseen paradigmaan.

5.6 Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa -ydinkategorian identifiointi

Kategorioiden välisten suhteiden monentasoinen vertailu ja teoreettiset muistiinpanot auttoivat ydinkategorian löytämisessä selektiivisen analyysin aikana (Strauss & Corbin 1990, 116-118). Alakategorioiden väliset suhteet kuvaavat toimintaa, jossa yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa korostuu. Ydinkategorian identifioinnilla vastataan ensimmäiseen tutkimusongelmaan, mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa ja minkälaisia ovat näiden käsitteiden väliset suhteet.

Seuraavassa kuvataan yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan ominaisuuksia suhteutettuna opiskelijan toimintaan ja rooliin, opettajan ohjaukseen ja rooliin, asiakkaan toimintaan ja ympäristöön. Kuvauksen lähtökohtana on sosiaalinen konstruktivismi. Perustana seuraavassa käytetään yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheita suhteutettuna Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin (Kolb 1984; Leppilampi & Piekkari 2001, kuvio 11). Apuna käytetään myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia (Kolb 1984, kuvio 10), yrittäjämäisen oppimisen projektimallia sovellettuna yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Gibb 1993, kuvio 8), Wengerin ajatuksia toimintayhteisöistä (Wenger 1998, kuvio 7) sekä Gibbin yrittäjämäisiä toimintatapoja, taitoja ja ominaisuuksia (Gibb 1993, kuvio 6).

Ydinkategorian identifiointi perustuu myös tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa (luku 3) käsiteltyihin yrittäjyyskasvatusta, yhteistoiminnallisuutta ja ohjattua harjoittelua käsitteleviin tiedonhakuprosessin tuloksena löytyneisiin tutkimuksiin (liitte 5). Toiminta liitetään kiinteästi sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen kehykseensä. Taidot ja ymmärrys karttavat yhteisen ongelmanratkaisun kautta erilaisissa projekteissa. Keskeisiä ovat myös sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät yksilö- ja yhteisötasolla sekä ulkoinen ja omaehtoinen yrittäjyys.

Yhteistoiminnallisen **ympäristön luominen** on tärkeää niin sosiaalisessa konstruktivismissa (Vygotsky 1978) kuin yrittäjämäisessä (esim. Hytti & O’Gorman 2004) ja yhteistoiminnallisessa toiminnassakin (esim. Halse & Hage 2006). Yrittäjämäistä ja yhteistoiminnallista toimintatapaa tukeva kulttuuri on toiminnan perusta (Hytti & O’Gorman 2004). **Ympäristöllä** tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kategoriaa, joka sisältää fyysisen, sosiaalisen ja symbolisen ympäristön. Myös toiminnan reunaehdot (opetussuunnitelma, ammattikorkeakoulun tuki, liite 1: säädökset ja asiakirjat) sekä opiskelijan pehmeään laskuun vaikuttavat alkujärjestelyt luovat ympäristön, jossa toimitaan.

Hendersonin, Heelin, Twentymanin ja Lloydin (2006) tutkimuksen mukaan sairaanhoitajaopiskelijoiden oppiminen tehostui harjoittelujaksolla, kun heidät oli integroitu osastotiimeihin. Näin koko tiimi oli vastuussa opiskelijoiden oppimisesta. Yhteistoiminnallinen ympäristö kehitti myös Halsen ja Hagen (2006) mukaan sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Tällainen hyvä kliininen oppimisympäristö perustuu Pappin, Markkasen ja von Bonsdorffin (2003) mukaan koulun ja hoitohenkilökunnan hyvään yhteistyöhön. Toisaalta Seikkula-Leinon (2006) mukaan yrittäjyyskasvatusta ei opetussuunnitelmatyössä ole aina riittävästi huomioitu ja Paajasenkin (2001) mukaan oppiainerajoja ylittävää opetusta käytetään yrittäjyyskasvatuksessa vielä suhteellisen vähän (ks. myös Paasio, Nurmi & Heinonen 2005; Nurmi & Paasio 2007). Toisaalta oppimisympäristön tulisi olla ideaalin sijasta todellinen (IP Wan Yim & Dhan Cominic Shung 2005).

Sekä yhteistoiminnallisessa oppimisessä (Leppilampi & Piekkari 2001) että yrittäjämäisessä oppimisessä (Gibb 1993, Heinonen & Vento-Vierikko 2002) tulee esille **lämmittely ja kokemusten kartoittamisvaihe**. Lähinnä tämän tutkimuksen teoriaosuudessa yrittäjämäisen oppimisen projektimalliin, yhteistoiminnalliseen oppimisprosessiin ja yhteisölliseen oppimiseen liittyen yrittäjämäisessä oppimisessä selvitetään, millaiset mahdollisuudet yksilöllä tai ryhmällä on selviytyä oppimishaasteesta. Selvitetään vahvuudet ja heikkoudet. Ryhmän on hyvä oppia tuntemaan toisensa hyvin, koska yhteiset pelisäännöt luodaan jo toiminnan alussa. Tärkeää on siis oppia tuntemaan omia ja toisten positiivisia ja negatiivisia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Toisaalta ”lämmittelyvaihe” voi olla lyhytkin, jos ryhmä tuntee jo entuudestaan toisensa (kuvio 7, 8, 11). **Ympäristö** -kategorian monipuolinen yhteistyö verkostoineen, tiimitoineen, ilmapiireineen, työnjakoineen, työtahteineen ja tiedonkulkuineen sekä **opiskelijan toiminta ja rooli** -kategorian erilaiset odotukset, perehdytys, aikaisemmat kokemukset ja aikaisempi osaaminen sekä oppimistapa ja koettu rooli liittyvät lämmittelyyn ja kokemusten kartoittamiseen. Tämän toiminnan avulla

opiskelijat saavat ensimmäiset oppimiskokemuksensa ja he motivoituvat toimintaan (kuvio 10, 11).

Oppiainerajat ylittävä opetus (Paajanen 2001) luo verkostoa ja tukee tiimityötä (ks. Hendersonin, Heelin, Twentymänin ja Lloydin 2006). Laadukas ohjaus luo harjoitteluun myönteistä ilmapiiriä (Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000; Kilcullen 2007; Oinonen 2000; Saarikoski & Leino-Kilpi 1999). Työyhteisön avoin ja joustava ilmapiiri edistää tiedonkulkua, työnjakoa ja töiden aikataulutusta (Asanti 2002). Yrittäjyysasenteiden muuttuminen positiivisemmaksi (Kivelä 2002) ja yrittäjyyskasvatuksen vapaaehtoisuus luovat pohjaa yrittäjyyskasvatukseen motivoitumiseen (Leskinen 1999). Oppimista sidotaan yrittäjyyskasvatuksesta aikaisemmin muilla koulutusasteilla opittuun asiaan.

Tavoitteet määritellään sekä yhteistoiminnallisessa oppimisessä (kuvio 11) että yrittäjämäisessä oppimisessä (kuvio 6). Yhteiset tavoitteet ovat reflektoinnin pohja. Omia tai yhteisiä tavoitteita tehdään tämän empiirisen tutkimuksen mukaan työn sisältöön, ammatilliseen toimintaan (sisältää yrittäjyyden) ja yhteistyöhön liittyen. Pihkalan (2008) mukaan yrittäjyyskoulutuksen tavoitteet eivät saisi olla ylimitoitettuja. Myös ilman tietoisia tavoitteita voi oppia (ks. yhteisöllinen oppiminen).

Yhteistoiminnallisessa opiskeluvaiheessa (kuvio 11) myös ryhmän jäsenten keskinäinen riippuvuus korostuu, ryhmän jäsenillä on yksilöllinen ja kollektiivinen vastuu toisistaan. Harjoitellaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja sekä oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointia. Kliinisten taitojen onkin todettu kehittyvän sairaanhoitaja- ja lääketieteen opiskelijoille suunnatussa yhteisopetuksessa. Erityisesti pienryhmäkeskustelut edistivät oppimista. (Tucker, Wakefield, Boggis, Lawson, Roberts & Gooch 2003.) Sekä sairaanhoitajat että lääkärit kokivat tarvitsevansa korkeatasoista ja monipuolista tietoa ensimmäisen työvuotensa aikana (Smeby & Vågan 2008). Tällaista tietoa voidaan saavuttaa yhteistoiminnallisilla menetelmillä.

Oppimistilanteet on järjestetty yhteistoiminnallisessa opiskelussa niin, että jokainen opiskelija on vastuussa omasta ja muiden toiminnasta. Tämän havaitsivat myös Wai Mui Yu ja Wing Tan Man (2007). Näin luodaan verkostoa, tehdään tiimityötä, jolloin ilmapiiri, työnjako ja työtahti tiedonkulttuurineen ja yhteisarviointineen on tärkeää. Nämä elementit kuuluvat myös yrittäjämäiseen toimintaan. Yhteinen projekti edellyttää yhteisvastuuta ja yhdessä tekemistä (kuvio 8). Näin yhteiset käytännöt sitovat jokaista, vaikkei jokainen opiskelija olisikaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa jokaisen muun ryhmään kuuluvan opiskelijan kanssa.

Myös Pollardin, Misersin ja Gilchristin (2004) tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijat asennoituvat pääsääntöisesti myönteisesti ammattien väliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Yhteistoiminnallisilla menetelmillä oppineet opiskelijoiden todettiin olevan ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidoiltaan jopa muilla menetelmillä oppineita opiskelijoita parempia (Baumberger-Henry 2005). Todettiin myös, että yhteistoiminnallinen oppiminen kehitti sairaanhoitajaopiskelijoiden kriittisiä ajattelutaitoja (Daodee, Crabtree & Vandenberghe 2006; Khosravani, Manoochehri & Memarian 2005). Toisaalta kaikkien opiskelijoiden asenteet tiimityötä kohtaan eivät eronneet, jos kurssi

totetettiin yhteistoiminnallisin tai yksilöllisin menetelmin (Laatsch, Britton, Keating, Kirchner, Lehman, Madsen-Myers, Milson, Otto & Spence 2005). Yhteistoiminnallista oppimista vaikeuttaa osallistujien erilaiset oppimistyyliyt ja aikataulut (Loke & Chow 2007). Näin oppimisen suunnitteluun ja organisointiin tulee varata aikaa.

Tämän empiirisen tutkimuksen mukaan yhteistoiminnallisen opiskelun avulla työn sisällöt, ammatillinen toiminta, yhteistyö, sisäinen, ulkoinen ja omaehtoinen yrittäjyys sekä arviointi tulevat tutuiksi. Keskeisiä ovat **yrittäjämäisen oppimisen menetelmät** joissa korostuvat ongelmanratkaisuun, luovuuteen, suostutteluun, suunnitteluun, neuvotteluun ja päätöksentekoon liittyvät taidot (kuvio 6). Keskeistä on yhteinen toiminta, jossa ollaan aloitteellisia, energisiä, joustavia, sitoutuneita sinnikkäitä ja itsenäisiä. (kuvio 8 ja sisäinen yrittäjyys yksilö- ja yhteisötasolla). Yhteistoiminnallisessa opiskelussa etsitään mahdollisuuksia ja tartutaan niihin (kuvio 6). Pittawayn (2004, [23.11.2007]) tutkimuksen mukaan kokemuksellinen oppiminen ja yhteinen ongelmanratkaisu edistivät liiketoiminnan oppimista ja yrittäjämäistä oppimista. Vastaavaan tulokseen tulivat Jones ja Irendale (2006) sekä Mc Keown, Millman, Sursani, Smith ja Martin (2006). Yhteistoiminnallisessa opiskelussa otetaan harkittuja riskejä ja keitetään epävarmuutta (Leskinen 1999). Toisaalta Joutsen-Onnela (2003) havaitsi, että naispuoliset henkilöt eivät ota riskejä niin helposti kuin miespuoliset henkilöt.

Myös tässä vaiheessa opiskelijoiden henkilökohtaiset ominaisuudet ovat tärkeitä. Näitä ovat mm. itseluottamus, itsenäisyys, suoriutumisen tarve, monipuolisuus, dynaamisuus ja neuvokkuus (kuvio 6, sisäinen yrittäjyys yksilö- ja yhteisötasolla ks. Leffler & Svedberg 2005). Myös Raen ja Carswellin (2000) tutkimusten mukaan keskeistä yrittäjän oppimisessa ovat juuri luottamus ja usko itseensä.

Palvelutoiminnassa palvellaan hyvin erilaisia ja eri tavoin palvelutoimintaan tulleita **asiakkaita**. Asiakkaat toimivat myös toiminnan arvioijina. Näin yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa mahdollistuu. Vuorovaikutus asiakkaiden kanssa tukee monin tavoin opiskelijoiden ammatillista kasvua (Suikkala 2008; Suikkala & Leino-Kilpi 2001; 2005).

Oppimiskokemuksien jakaminen (reflektio) luo perustan uuden tiedon rakentamiseen (kuvio 7, 11). Yhteistoiminnallisuuteen liittyvistä tutkimuksista käykin ilmi, että moniammatillisten reflektiivisten ryhmämenetelmien käyttö opintojen aikana tukee yhteistyöosaamisen kehittymistä sosiaali- ja terveydenhuollossa (Ehrenberg & Haggblom 2007; Paukkunen, Tossavainen & Turunen 2003). On myös todettu, että yrittäjä ja opiskelija oppivat kokemuksiaan reflektoiden (Cope 2003; Cope ja Watts 2000). Näin ”vapaamatkustajuus” ei onnistu, kun kaikilla on vastuu oppimisesta. Lopuksi **arvioidaan yhteisten tavoitteiden saavuttamista ja tehdään johtopäätöksiä omasta ja muiden toiminnasta sekä suunnitellaan seuraavia yhteisiä erilaisten asiakkaiden** (asiakkaan toiminta -kategoria, ulkoinen yrittäjyys) **tilauksia** (kuvio 7, 10, 11,). Jokainen yhteinen tilaus antaa uuden kokemuksen, jota voidaan hyödyntää seuraavassa tilauksessa. Asiakas on tärkeä myös siksi, että hän tuo tilauksen ja antaa projektille alkusysäyksen, vaikka toiminnan lopputulos voikin olla hänelle prosessia tärkeämpää. Projektit siis tapahtuvat ”aidossa” ympäristössä. Tällainen ”todellisessa” kontekstissa tapahtuva toiminta on

yrittäjyyksikasvatuksessa tärkeää (Heinonen 2007; Heinonen & Akoloa 2007; Smith, Collins ja Hannon 2006).

Opettaja (opettajan ohjaus ja rooli -kategoria) toimii tukena, neuvottelevana ohjaajana ja arvioijana. Hän luo hyvää ilmapiiriä ja yhteistoiminnallista ympäristöä. Hän myös toimii viimeisenä vastuunkantajana, jollaista tukea ei enää valmiilla yrittäjällä ole. Ympäristö ja kulttuuri kehittyvät, koska opiskelijat, opettajat ja asiakkaat arvioivat ja kehittävät toimintaa. Yrittäjyyksikasvatuksessa ohjaajan tehtävänä onkin luoda oppimista aktivoiva ja innostava ympäristö (Hytti & O’Gorman 2004; Jones 2006; McKeown, Millman, Sursan, Smith & Martin 2006; Solomon 2007). Toisaalta opetusta ei kannata toteuttaa kaikille opiskelijoille pakollisina opintoina (Leskinen 1999), liian vaativana (Pihkala 2008) tai heti yliopisto-opintojen alkuvaiheessa (Mentoor & Friedrich 2007). Tietojen ja taitojen lisäksi opetus tulisi painottua asenteen, motivaation ja tahdon kehittämiseen (Cooper, Bottomley & Gordon 2004).

Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa kiteytyy seuraavaan opiskelijan kommenttiin:

” Tai me saatiin ainaki palautet siit opettajilt et heist tuntuu silt et tää on teijän yritys ja me ollaan sin taka-alalla. Et ensimmäisen kerran tääl on semmonen ryhmä, et te tulette tänne ja te otatte tän paikan haltuun ja tää on niinku teidän homma ja te yritätte et tää tulee kaikis parhaal mahdollisel taval toimeen. Ja kait se johtuu siitäki et me ollaan keskenämme niin paljo muutenkin. Sit just semmonen et me halutaan, et kaikil menee hyvin. Kaikkia semmosta et kuitenkin niiku kannustetaan sit toisiimme sillai et tee sen asiakkaan kans näin ja tehdääks yhdes näitten asiakkaitten kanssa näin ja vähä sillai niinku keskenämmeki puhutaan, et jos asiakkail sopii, et voidaaks me tehä samaan aikaan nää jutut ku nää on samaan aikaan ja sillai niinku et. Semmonen tuntu et vähä niiku oma yritys”. (8A)

Opiskelijan kommentissa *opettaja* antaa opiskelijoille palautetta ja hän toimii ohjaavan työkaverin roolissa. *Opiskelijat* toimivat siten kuin heillä olisi konkreettisesti oma yritys (*ympäristö*). Kommentti sisältää opiskelijoiden vastuuta omasta ja toisten opiskelusta. Toimitaan itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti muita opiskelijoita kannustaen. Luodaan hyvää yhteishenkeä. Samalla panostetaan laadukkaaseen *asiakas* palveluun. Näin yrittäjämäinen toiminta on sisäistä (yksilö- ja yhteisötaso), ulkoista ja omaehtoista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että **yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa käsitteenä** sisältää ympäristön luomisen, lämmittelyn ja kokemusten kartoittamisen, (tavoitteiden asettamisen) ja kokemusten jakamisen (Leppilampi & Piekkari 2001). Erilaisia yhteistoiminnallisia menetelmiä käytetään koko toiminnan ajan (esim. Hytti & O’Gorman 2004). Toiminta sisältää yhteisideoinnin ja -suunnittelun sekä yhdessä tekemisen ja yhdessä arvioinnin (Gibb 1993, kuvio 8). Yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan avulla perehdytään sisäiseen, ulkoiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen sekä yhteistyöhön.

Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys sisältävät yrittäjämäisiä toimintatapoja, taitoja ja ominaisuuksia (Gibb 1993, kuvio 6) sekä sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät yksilötasolla (motivaatio, persoonallisuus, tilanne, ympäristö, kuvio 4) ja yhteisötasolla (organisaatioyrittäjyys) (esim. Heinonen & Vento-Vierikon 2002, 13; Kyrö ja Ripatti 2006, 18; Leskisen 2000, 10). Gibbin yrittäjämäiset toimintatavat ovat itsenäinen ja aloitteellinen toiminta, aktiivinen tavoitteellisuus, joustava haasteisiin tarttuminen, epävarmuuden kestäminen ja siitä nauttiminen, riskinotto epävarmuuden vallitessa, ongelmien ja konfliktien luova ratkaiseminen, mahdollisuuksien etsiminen, sitoutuminen tehtävien loppuunsaattamiseen ja muiden suostuttelu ja vakuuttaminen. Ulkoinen yrittäjyys sisältää yrittäjyyteen liittyvät asiat, jotka edellyttävät omistajayrittäjyyttä ja taloudellista riskiä (Koironen & Pohjansaari 1994, 7; Kyrö 1997, 225).

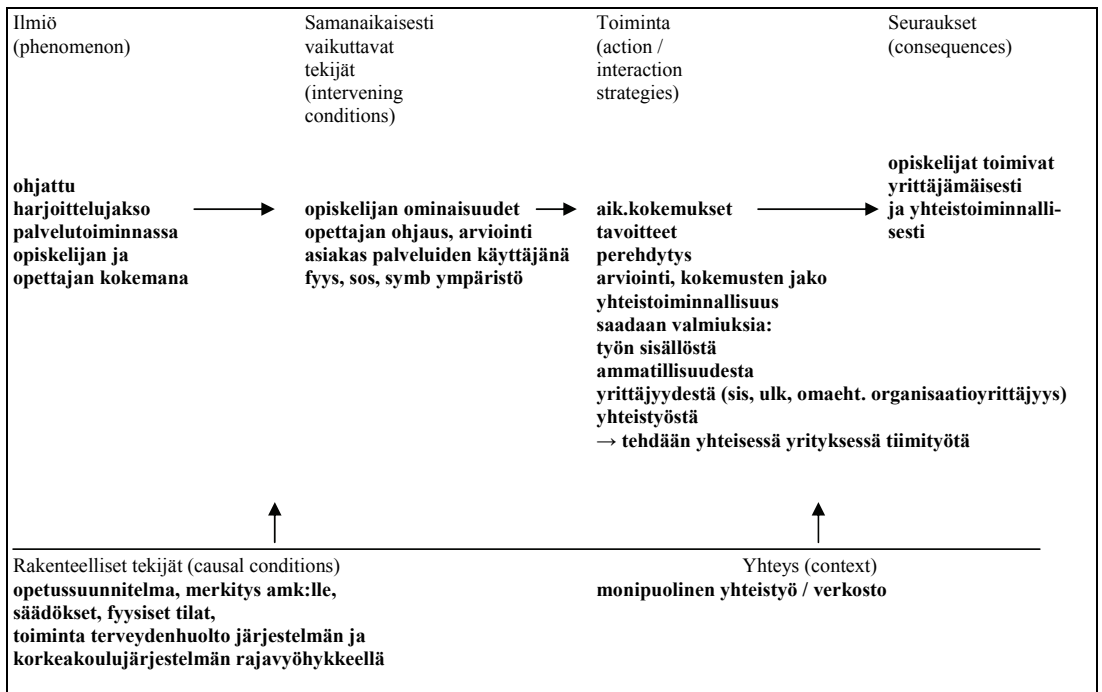
Tähän tutkimukseen sovellettuna yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa sisältää erilaisten yhteistoiminnallisten menetelmien avulla tapahtuvan työn sisällön, ammatillisen toiminnan, yhteistyön sekä sisäisen (yksilö- ja yhteisötaso), ulkoisen ja omaehtoisen yrittäjyyden opiskelun. Toiminnassa korostuu siis opiskelijan yksilöllinen sisäinen yrittäjyys sekä yhteinen organisaatioyrittäjyys. Keskeisimmät opettajan toiminnan sisällöt ovat neuvotteleva ohjaus ja arviointi. Asiakkaiden osallistuminen toimintaan on keskeistä.

Sisäisellä ja omaehtoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa itsenäistä ja vastuullista asennetta työhön. Se on kokonaisvaltaista tavoitteellista ja suunniteltua ammatillista toimintaa, jossa suhtaudutaan luovasti uusien ongelmien ratkaisemiseen ja siedetään epävarmuutta. Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys toteutuu yhteistyössä muiden kanssa organisaatioyrittäjyytenä. Ulkoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan yrityksen perustamiseen, omistamiseen ja yrityksen ylläpitoon liittyviä asioita, kuten markkinointia, kirjanpitoa ja taloudellista riskinottoa. Yrittäjän on hallittava työnsä sisältö hyvin, joten kaikki työn sisältöihin ja ammatilliseen toimintaan kirjatut asiat kuuluvat myös yrittäjyyteen. Ne ovat sisäistä, ulkoista, omaehtoista tai organisaatioyrittäjyyttä.

Yrittäjämäisellä toimintatavalla ja yhteistoiminnallisella toimintatavalla on tässä tutkimuksessa niin paljon yhteisiä ominaisuuksia, että ne yhdistettiin. Näin kaksi tutkimuksessa keskeiseksi muodostunutta käsitettä yhdistettiin ydinkategoriaksi yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa (ks. Strauss & Corbin 1990, 121-122). Käsitteiden yhdistäminen kuvaa myös rajavyöhyketoimintaa, jolloin toimitaan uudella omat toimintarajat ylittävällä alueella. Tämä on substantiivisen teorian pohja. Sisäinen yrittäjyys

mielletään toimintatavaksi (Komulainen 2004, 545). Yrittäjyys mielletään yleisesti yksilön omaksi toiminnaksi (ks. Leskinen 2000, 10; Kyrö & Ripatti 2006, 18). Tässä tutkimuksessa se nähdään kollektiivisena toimintatapana. Yrittäjämäisen toimintatavan ja yhteistoiminnallisen toimintatavan teoreettista tarkastelua jatketaan luvuissa 6.1.1 ja 6.1.2.

Kuviossa 17 havainnollistetaan vielä yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan prosessia Straussin ja Corbinin (1990, 124-125) menetelmää hyödyntäen (vrt. kuvio 15).



Kuvio 17. Yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan ydinprosessi (mukaillen Strauss & Corbin 1990, 124-125).

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa eläytymiskertomuksista muodostetut tyypikertomukset puoltavat myös yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan valintaa ydinkäsitteeksi. Tyypikertomusten mukaan työn monipuolinen sisältö, erilaiset arvioinnin muodot ja monitahoinen yhteistyö ovat palvelutoiminnassa tärkeitä. Opiskelijoiden asenne, odotukset ja motivaatio työtä kohtaan ovat myös tärkeitä. Opettajan antama ohjaus ja asiakas vaikuttavat oppimiseen. Toimintaan vaikuttavat harjoittelun alku perehdytyksineen, erilaiset tavoitteet ja ympäristön järjestelyt. Tyypikertomusten mukaan opiskelijat ovat kiinnostuneita myös yrittäjyydestä.

5.7 Eläytymiskertomusten uudelleenanalyysi

Eläytymiskertomukset analysoitiin uudelleen Nvivo-ohjelmalla yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa -ydinkategorian luotettavuuden parantamiseksi. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat loivat sen teoreettisen perustan, johon kertomuksia verrattiin. Näin Nvivo-ohjelmaan muodostui seuraavanlainen kategoriapuu:

Yhteistoiminnallisen toiminnan muodot :

- ympäristön luonti
- oppimisen tilannesidonaisuus (situated learning)
- lämmittely
- tavoitteet
- positiivinen riippuvuus
- yksilöllinen vastuu
- vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaaliset taidot
- tekemällä oppiminen
- yhteinen ongelmanratkaisu
- yhteisöllisyys (toimintayhteisöt)
- yhteiset projektit
- arviointi
- johtopäätökset
- opettajan osuus

Yrittäjämäisen toiminnan muodot:

- ulkoinen yrittäjyys
- sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys (yksilötaso)
- yrittäjyysisällöt

Yhteistoiminnallisen toiminnan muotoihin liittyvät kategoriat sisältävät tässä työssä esitetyt yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset periaatteet ja yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheet (Leppilampi & Piekkari 2001, kuvio 11) sekä kontekstuaalisen (situated learning), kokemuksellisen, yhteisöllisen (toimintayhteisöt), ongelmaperustaisen ja projektioppimisen keskeiset ajatukset. Tähän osuuteen sisältyy myös organisaatioyrittäjyys, koska organisaatioyrittäjyys on yhteisötasolla tapahtuvaa sisäistä yrittäjyyttä (ks. Paljakka 1999). Opettajan osuus kirjattiin erikseen, jos se ei sisältynyt muihin yhteistoiminnallisen toiminnan muotoihin. Näin saatiin käsitys siitä, miten opettaja- tai opiskelijapainotteista toiminta eläytymiskertomuksissa oli. Yrittäjämäisen toiminnan muodot rakentuvat ulkoisesta, sisäisestä ja omaehtoisesta yrittäjyydestä sekä yrittäjyysisällöistä. Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys sisältää yrittäjämäiset toimintatavat, taidot ja ominaisuudet (Gibb 1993, kuvio 6) sekä sisäiseen yrittäjyyteen vaikuttavat tekijät yksilötasolla (Koiranen & Pohjansaari 1994, kuvio 4). Ulkoiseen yrittäjyyteen kirjattiin vain sellaiset yrittäjyyteen liittyvät asiat, jotka edellyttävät omistajayrittäjyyttä ja taloudellista riskiä (esim. Koiranen & Pohjansaari 1994, 7; Kyrö 1997, 225).

Liitteessä 21 esitetään opiskelijoiden ja opettajien kertomusten yhteistoiminnallisen ja yrittäjämäisen toiminnan muotoihin liittyvät asiat frekvenssi- ja prosenttijakaumien avulla. Aineistoa on tässäkin eritelty ja koodattu lause lauseelta. Yksi analyysisitaatti sisältää yhden kertomuksessa olevan ajatuksen tai ajatuskokonaisuuden. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 26-28.)

Lämmittely sisälsi lähinnä perehdytykseen liittyviä asioita ja ympäristön luomisessa käsiteltiin ryhmäkokoon ja tiloihin liittyviä asioita eli ne olivat fyysiseen ja symboliseen ympäristöön liittyviä asioita. Sosiaalinen ympäristö sisältyi enemmän muihin yhteistoiminnallisen toimintatavan muotoihin. Tavoitteissa käsiteltiin suurimmaksi osaksi omia tavoitteita, mutta joku mainitsi yhteisetkin tavoitteet. Positiivinen riippuvuus ja yksilöllinen vastuu saattoi joissakin tapauksissa kuulua samaan lauseeseen. Tämä tuli ilmi silloin, kun kirjoitettiin yhteisestä tekemisestä ja toisten auttamisesta. Positiivinen riippuvuus ja yhteisöllisyys olivat myös usein samansisältöisiä. Yhteisöllisyydessä painottui enemmän tavoitteiden ulkopuolinen toiminta. Yhteisöllisyys ja oppimisen tilannesidonnaisuus olivat myös sisällöllisesti erittäin lähellä toisiaan. Toiminnan tilannesidonnaisuudessa painottui se, että toiminta on sosiaalistumista ammatilliseen kulttuuriin. Vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu sisälsi yhteisen tekemisen. Tekemällä oppiminen sisälsi asioita, joita konkreettisesti kuvattiin palvelutoiminnassa tehtävän. Näin vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä tekemällä oppiminen sisälsivät samoja asioita. Nämä koodaukset menivät osittain päällekkäin myös yrittäjyysisältöjen kanssa.

Yhteiseen ongelmanratkaisuun kirjattiin ongelmia, joita ratkaistiin yhdessä ja yhteisiin projekteihin kirjattiin erilaisten projektien tekoon liittyviä asioita. Arviointiin liittyvät asiat olivat suurimmaksi osaksi yksilön arviointia. Johtopäätöksissä pohdittiin sitä, mitä oli opittu ja mitä siitä seurasi. Opettajan osuus oli ohjausta, tukemista ja auttamista. Joissakin kertomuksissa opettaja joutui puuttumaan ryhmän toimintaan oppimisen turvaamiseksi. Ulkoiseen yrittäjyyteen liittyen jotkut opiskelijat harkitsivat oman yrityksen perustamista. Sisäiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen kirjattiin paljon positiiviseen asennoitumiseen liittyviä asioita. Opiskelijat olivat innostuneita ja oma-aloitteisia. Yrittäjyysisällöiksi kirjattiin erilaiset palvelut, joita annettiin asiakkaalle.

Seuraavassa esitetään esimerkkejä eri kategorioihin koodatuista opiskelijoiden tai opettajien eläytymiskertomuksista. Tekstissä viitataan alkuperäishavaintoon (numero = kertomuksen numero, A = opiskelijan kertomus, B = opettajan kertomus, + = positiiviseen kehyskertomukseen kirjoitettu eläytymiskertomus, - = negatiiviseen kehyskertomukseen kirjoitettu eläytymiskertomus).

Positiivinen riippuvuus: ”Työharjoittelussa olevien opiskelijoiden ja ohjaajien keskeinen hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri lisäävät harjoittelun miellyttävyyttä.” (24 A-), ”Maija koki että parasta Ruisklinikalla oli ryhmän tiivis yhteishenki.” (3 A-), ”Tästä sai kokonaisvaltaisen kuvan laboratorion toiminnasta ja että laboratorio on juuri niin vahva kuin on sen heikoin lenkki.” (14A+)

Yksilöllinen vastuu: ”...tekemistä ja oppimista tulisi todellakin olemaan ja vastuuta tekemisistään saisi ottaa nyt ehkä enemmän kuin muissa harjoitteluissa.” (9A+), ”Luotin, että he selviävät itsenäisesti nämä kaksi päivää.” (3B-)

Vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaaliset taidot: ”Mielestäni on ollut kivaa, että on saanut työskennellä kaikkien luokkakavereiden kanssa, vaikka välillä on ollutkin erimielisyyksiä.” (27 A-), ”Opiskelijat nauttivat saadessaan työskennellä toistensa kanssa ja hyväksyivät toistensa erilaiset persoonallisuudet.” (39A+)

Tekemällä oppiminen: ”Olimme laatineet kierron, jossa tehtävät vaihtuivat viikottain.” (13A-), ”Kaikkia asioita hän harjoitteli jakson aikana ja kaikkien kanssa.” (12A+)

Yhteinen ongelmanratkaisu: ”Mutta sitähän onnistuminen juuri tarkoittaakin: selviää myös niistä tilanteista, jotka tuntuvat aivan ylivoimaisilta ja ratkaisee ongelmatilanteita ja tekee päätöksiä.” (12A+)

Yhteisöllisyys (toimintayhteisöt): ”Työskentelystä ryhmän kanssa ei tullut mitään, koska olen aina tuntenut oloni luokan ulkopuoliseksi opiskelijaksi, joten ryhmä ei ottanut minua ryhmän sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin ja juttuihin, eikä kunnioittanut tai kuunnellut mielipiteitäni yhdessäkään tilanteessa.” (7A-), ”Maija oppi myös yhteistyössä toimimista ja oppi omaksumaan rooliaan työyhteisön jäsenenä.” (20A+), ”Maijan mielestä parasta harjoittelussa oli kuitenkin muut työtoverit. Harjoittelun aikana Maija ei tuntenut olevansa harjoittelijana, vaan hän työskenteli tasavertaisena jäsenenä tiimissä. Hän ei ollut altavastaajana ohjaajalleen, vaan vastasi omasta panoksestaan muille harjoittelijoille ja koki näin olevansa tasavertainen työyhteisön jäsen tasavertaisine taitoineen.” (8A+), ”Vaihdoin työvaatteet päälleni.” (16A+), ”Opetuskeskustelut olivat antoisia, sillä haimme yhdessä perusteluja tekemisillemme.” (1B+)

Toiminnan tilannesidonnaisuus: ”Näiden kuuden viikon aikana hän pääsi näkemään, kuinka monipuolista sairaanhoitajan ammatti loppujen lopuksi voi olla ja sitä mihin hänellä on tulevaisuudessa mahdollisuuksia.” (26A-), ”Palvelutoiminta oli opettavaista ja työelämän läheistä opiskelua, jossa oltiin maksavien potilaiden kanssa tekemisissä.” (13A+)

Arviointi: ”.. hän on saanut klinikalta hyvät eväät jatkoon.” (33A+), ”yhteisenki ryhmässä oli kiitettävä.” (4B+)

Opettajan osuus: ”Yritin olla läsnä ja saatavilla.” (1B+) ”Hän sai kuitenkin tarvitsemansa tuen opettajaltaan”. (34A+) ”Maija sai mielestään riittävästi ohjausta ja tukea opettajilta.” (20A+)

Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys: ”Maija aloittaa harjoittelun innosta puhkuen ja täynnä energiaa sekä jännitystä.” (25A) ”Kun huomasin opiskelijoiden innostuneen, niin siitä tuli ikään kuin positiivinen kierre, mikä ruokki itse itseään.” (1B+)

Ulkoinen yrittäjyys: ”Maijalle heräsi myös ajatus, että tulevaisuudessa hän pystyisi perustamaan oman firman, joka palvelisi lähinnä kotipalvelun ja sairaanhoidon alueilla.” (26A-) ”Hän innostui kovasti myös yritystoiminnasta ja jäi harjoittelun jälkeen pohtimaan, olisiko joskus tulevaisuudessa mahdollista ehkä perustaa oma yritys.” (30A+)

Tulosten mukaan eläytymiskertomuksissa on yhteistoiminnallisiin toiminnan muotoihin ja yrittäjämäisen toiminnan muotoihin liittyviä piirteitä. Aineistossa korostui sisäiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen (79 %) liittyvät asiat (liite 21), mutta myös ulkoiseen yrittäjyyteen liittyviä asioita mainittiin. Tulosten mukaan toimitaan yhteisöllisesti ja opitaan tekemällä, koetaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluvaa positiivista riippuvuutta,

yksilöllistä vastuuta ja vuorovaikutteista viestintää. Yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheet toteutuvat toiminnassa. Toiminta on tilannesidonnaista yhteistä ongelmienratkaisua erilaisissa projekteissa. Opitaan yrittäjyysisältöjä. Opettajan osuus opetuksessa on erityisesti opiskelijoiden mielestä tärkeä.

Sisäinen yrittäjyys mielletään tämän tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien mukaan toiminta- ja käyttäytymistavaksi (Komulainen, 2004, 545; Paljakka 1999). Sisäinen yrittäjyys sisältää vastuunkannon ja innovatiivisuuden. Toimintaan liittyy yhteisöllisyys ja mahdollisuuksiin tarttuminen. Uusissakin tilanteissa luotetaan onnistumiseen, koska mahdollisuuksiin tartutaan uudella, aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Näin saavutetaan asetetut tavoitteet. (Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 33-36; Katz 2003; Kyrö 1999, 14-15; Rae & Carswell 2000; Smith, Collins & Hannon 2006.) Omaehtoinen yrittäjyys ymmärretään yksilön yrittäjämäisenä toimintatapana ja organisaation yrittäjyys organisaation kollektiivisena toimintatapana (Kyrö 1997, 226; Kyrö & Ripatti 2006,18).

Näin yhteistoiminnallisen toiminnan muodot ja yrittäjämäisen toiminnan muodot voidaan käsitteinä yhdistää, koska käsitteiden sisällöissä on yhtenevyyttä. Muodostuu yhteinen toimintatapa. Yrittäjämäinen ja yhteistoiminnallinen toimintatapa on vuorovaikutteista toimintaa. Opitaan sietämään ja hyväksymään erilaisuutta ja opitaan vastuulliseen yhteistoimintaan. Voidaan siis todeta, että tulos tukee yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan valintaa ydinkäsitteeksi.

5.8 Teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta

Analyysin tuloksena muodostettiin substantiivinen teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta. Kuvio 18 esittää pelkistetysti tätä substantiivista teoriaa. Näin vastataan empiirisen tutkimuksen kahteen viimeiseen tutkimuskysymykseen, miksi ja mihin tarkoitukseen opiskelijoiden ja opettajien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa toimintaa tarvitaan sekä minkälainen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa kuvaava kokonaisrakenne muodostuu opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista.



Kuvio 18. Substantiivinen teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta.

Kehitetty substantiivinen teoria perustuu yrittäjämäiseen yhteistoiminnalliseen toimintatapaan ydinkategoriana ja teorian alakategorioihin, joita ovat opiskelijan toiminta ja rooli, opettajan ohjaus ja rooli, asiakkaan toiminta ja ympäristö. Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa on empiirisen tutkimuksen tuloksena käsitteenä määritelty kappaleessa 5.6. Tämä määritelmä on sisällytetty tähän kuvaukseen. Kuviossa 18 on tummennetuilla rajauksilla korostettu keskeisimpiä elementtejä eli opiskelijan toiminnan sisäistä, ulkoista, omaehtoista ja organisaatioyrittäjyyttä (yhteistyö), koko palvelutoimintayhteisöä, yrittäjämäistä toimintatapaa, joka saavutetaan yhteistoiminnallisilla menetelmin ja yhteisöä, jossa toimitaan yhteistoiminnallisesti.

Yhteistoiminnallisella toimintatavalla tarkoitetaan toimintaa, joka tehdään yhdessä. Siihen sisältyy tämän tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista (luku 3) yhteisöllisyys sekä yhteistoiminnallinen, kokemuksellinen ja kontekstuaalinen oppiminen. Nämä sisältyvät myös yrittäjämäiseen opiskeluun. Yhteistoiminnallisesti ja yrittäjämäisesti toimittaessa keskeistä on se, että oppiminen kytketään ”todellisiin” tilanteisiin (McKeowan, Millman, Sursan, Smith & Martin 2006; Smith, Collins & Hannon 2006), joissa saadaan kokemusta ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä yhdessä (Baumberger-Henry 2005; Pittaway 2004, [23.11.2007]). Oppimiskokemuksia reflektoidaan yhdessä (Cope 2003; Cope & Watts 2000;

Ehrenberg & Haggblom 2007) ja näin lisätään yhteistä vastuuta ja keskinäistä riippuvuutta (Henderson, Heel, Twentymen & Lloyd 2006; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). Samalla tuetaan opiskelijoiden ammatillista kasvua (esim. Halse & Hage 2006).

Yrittäjämäiseen toimintatapaan sisältyvät sisäisen, ulkoisen, omaehtoisen ja organisaatioyrittäjyyden käsitteet sekä yhteistoiminnallisen opiskelun opiskelijaa aktivoivat menetelmät (Hytti & O’Gorman 2004; Solomon 2007; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007). Palvelutoiminnassa yrittäjämäinen toimintatapa sisältää opiskelijoiden itsenäisen, innovatiivisen ja vastuullisen toiminnan (Rae & Carwell 2000) sekä opiskelijoiden omaksuman kulttuurin, asenteet, arvot ja uskomukset. Yrittäjämäinen kulttuuri kannustaa yrittäjämäiseen käyttäytymiseen (Hytti & O’Gorman 2004; Kyrö & Ripatti 2006, 23) ja yhteistoiminta kehittää tiimikulttuuria (Asanti 2002). Näin tuetaan innovatiivisen ympäristön rakentumista (Smith, Collins & Hannon 2006).

Tämän empirisen tutkimuksen perusteella opiskelija aloittaa ohjatun harjoittelun palvelutoiminnassa vaihtelevin odotuksin. Hänellä on aikaisempaa elämäkokemusta ja osaamista. Hänellä on henkilökohtaisia positiivisia tai negatiivisia ominaisuuksia. Hänellä voi olla sisäisen, ulkoisen tai omaehtoisen yrittäjän piirteitä. Opiskelija tekee omia ja muiden opiskelijoiden kanssa yhteisiä tavoitteita työn sisällöstä, ammatillisesta toiminnasta (sisältää yrittäjyyden) ja yhteistyöstä. Opettaja tai muut opiskelijat tekevät erilaisia alkujärjestelyjä ja perehdyttävät opiskelijoita. Opiskelussa hyödynnetään erilaisia yhteistoiminnallisia menetelmiä. Näin saadaan valmiuksia työn sisältöjen, ammatillisuuden sekä sisäisen, ulkoisen, omaehtoisen ja organisaatioyrittäjyyden (yhteistyö) sekä itse-, vertais- ja yhteisarvioinnin opiskeluun. Opiskelija toimii erilaisissa projekteissa ja saa kokemuksia yhteisöllisestä toiminnasta ja ongelmienratkaisusta ”aidossa” kontekstissa. Opiskelija toimii yrittäjämäisesti ja yhteistoiminnallisesti. Opiskelijan opiskelu jatkuu harjoittelun jälkeen niiden kokemusten ja osaamisen turvin, joita palvelutoiminnassa on saatu (elinikäinen oppiminen).

Opiskelijat tekevät yhteistyötä monien ihmisten kanssa (verkosto). He tekevät keskenään tiimityötä, jossa hyvä ilmapiiri on tärkeä. He jakavat keskenään työt. Työtahti on ajoittain liian kiireinen ja tiedonkulussa on joskus ongelmia.

Opettaja, asiakas, ympäristö ja kulttuuri tukevat opiskelijan toimintaa palvelutoiminnassa. Opettaja toimii pääasiassa ohjaajan, tukijan ja arvioijan rooleissa. Asioista neuvotellaan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opettaja myös organisoii ja kehittää toimintaa luomalla omalta osaltaan yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintaa tukevan ympäristön. Asiakkailla on erilaisia tarpeita. He ovat ominaisuuksiltaan erilaisia ja he tulevat palvelutoiminnan asiakkaisiksi eri tavoin. Asiakkaat ovat palveluiden käyttäjiä ja myös omalta osaltaan arvioivat opiskelijoiden toimintaa. Toiminta perustuu palvelutoimintaa ohjaaviin säädöksiin ja asiakirjoihin, opetussuunnitelmaan ja ammattikorkeakoulun tukeen ohjatun harjoittelun järjestämiseksi palvelutoiminnan tiloissa. Toimintaa kehitetään jatkuvan reflektoinnin avulla ja toiminta tapahtuu yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa tukevassa kulttuurissa.

Keskeiseksi elementiksi muodostuu siis opiskelijan toiminta, jossa korostuu sisäinen, ulkoinen, omaehtoinen ja organisaatioyrittäjäyys (yhteistyö). Tämä toiminta kuvaa rajavyöhyketoimintaa, joka syntyy opiskelijan, opettajan ja asiakkaan toiminnan välille. Rajavyöhyketoiminnalla tarkoitetaan palvelutoimintayhteisöä, jossa on käytössä yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa. Tämä rajavyöhyketoiminta muodostaa palvelutoiminnan, jossa toimitaan terveydenhuolto- ja korkeakoulutusjärjestelmän välimaastossa. Yrittäjämäinen toimintatapa saavutetaan toimimalla yhteistoiminnallisesti ja palvelutoiminta on konteksti (yhteisö), jossa toimitaan yhteistoiminnallisesti.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen eläytymiskertomukset tukevat palvelutoiminnassa toteutetusta ohjatusta harjoittelusta muodostettua teoriaa, koska kertomusten mukaan harjoittelun alku perehdytyksineen ja odotuksineen, tavoitteet, työn sisältö, yhteistyö, ympäristön järjestelyt, arviointi, asenne ja motivaatio tukivat opiskelijan toimintaa. Myös opettajan ohjaus ja asiakas vaikuttivat kertomusten mukaan toimintaan. Nämä asiat sisältyvät myös sekä tyyppikertomuksiin että yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatapa -ydinkäsitteen määrittelyyn.

Haastattelun avulla käsitteille saatiin enemmän ominaisuuksia ja ominaisuuksien ulottuvuuksia, koska asioita on niissä tarkasteltu laajemmin kuin eläytymiskertomuksissa. Haastatteluissa eriteltiin tarkemmin opiskelijan omia ja yhteisiä tavoitteita ja niiden sisältöä. Haastattelut toivat esille yrittäjyyden eri muodot ja yhteistoiminnallisten menetelmien tärkeyden yrittäjämäisessä yhteistoiminnallisessa toimintatavassa. Haastattelujen avulla opettajan ja asiakkaan roolit laajenivat. Haastatteluissa tuotiin myös esille toimintaa tukeva ympäristö ja -kulttuuri.

6 POHDINTA

6.1. Tutkimustulosten tarkastelu

6.1.1 Teoreettisten käsitteiden tarkastelu

Tutkimuksessa muodostettua teoriaa ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta tarkastellaan vertaamalla tuotettuja teoreettisia käsitteitä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen (Strauss & Corbin 1990, 48-53). Kuvauksen ja siihen sisältyvän ydinkäsitteen kannalta keskeisiä käsitteitä olivat opiskelijan toiminta, rooli ja yhteistyö, joiden tukijoina opettaja ja asiakas toimivat. Teoreettisten käsitteiden avulla vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa ja minkälaisia ovat näiden käsitteiden väliset suhteet?

Käsittelyssä hyödynnetään tutkimuksen tiedonhakuprosessin tuloksia (luku 3.2), jossa tiedonhaku kohdistui yrittäjyyskasvatukseen, yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattuun harjoitteluun sekä näiden käsitteiden yhtymäkohtiin. Seuraavassa hyödynnetään myös muita aiheeseen liittyviä lähteitä, koska halutaan laajentaa tarkastelua tiedonhakuprosessin rajojen yli ja tuoda esille erilaisia näkemyksiä asiasta.

Opiskelijan toiminta ja rooli

Opiskelijan toiminta ja rooli -kategoria muodostettiin käsiteluokista odotukset, pehmeä lasku, tavoitteet, toiminnan sisältö ja henkilökohtaiset ominaisuudet ja rooli. Opiskelijan toiminta on tärkein yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan selittäjä.

Opiskelijoilla oli sekä positiivisia että negatiivisia **odotuksia** harjoittelujaksoa kohtaan. Sosiaali- ja terveysalan harjoittelujaksoihin liittyy tavallisesti erilaisia odotuksia, pelkoja ja jännitystä (Chan 2003; Hulkari 2006, 97; IP Wan Yim & Chan, Dominic Shung Kit 2005). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden odotukset sisällytettiin yrittäjämäisen yhteistoiminnan lämmittelyvaiheeseen.

Novakin (2002, 185) mukaan ” kaikkein tärkein oppimiseen vaikuttava asia on se, mitä oppija tietää ennestään”. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksia kartoitettiin haastattelussa, joissa selvitettiin opiskelijoiden työkokemusta ja aikaisempia teoriaopintoja. Poskiparran, Sjögrenin ja Liimataisen (2001, 59) mukaan terveysalan opiskelijat kokivat terveyden edistämistä koskevan opetuksen turhauttavana, koska opettajat eivät hyödyntäneet tarpeeksi heidän aikaisempia tietojaan. Laven ja Wengerin (1991, 32) mukaan

ihminen kantaa aina mukanaan historiaansa ja tulee aina jostakin kulttuurisesta kontekstista, joka on otettava huomioon opetusta järjestettäessä.

Pehmeään laskuun liittyvät perehdytys ja alkujärjestelyt ovat tärkeitä yhteistoiminnallisissa oppimismenetelmissä, koska ne luovat pohjan koko opiskelulle (ks. esim. Leppilampi, 2002, 288 - 290). Pitkään toiminneissa yhteisöissä ”lämmittelyvaihe” saatetaan sivuuttaa melko nopeasti, koska ryhmä tuntee toisensa jo ennalta (Wenger 1998, 82-85). Sosiokonstruktivismiin mukaan ihminen rakentaa oman tietonsa aikaisempiin kokemuksiinsa tukeutuen, jolloin myös muut ihmiset ovat mukana tiedonmuodostuksessa (Kyrö 2005b, 84, 93). Opiskelija liittyy harjoittelun alussa saadun uuden tiedon aikaisemmin omaksumaansa ja myös yhteisö tukee tiedonmuodostusta.

Tämän tutkimuksen mukaan onnistunut perehdytys ja toimivat alkujärjestelyt ovat tärkeä vaihe yrittäjämäisessä yhteistoiminnassa. Aluksi kartoitetaan yksilön ja ryhmän mahdollisuudet selvittää uudesta projektista (ks. Gibb 1993). Perehdytyksessä hyödynnetään opiskelijoiden aikaisempia tietoja, taitoja, tavoitteita sekä harjoitteluun kohdistuvia asenteita. Palvelutoiminnassa perehdytyksellä on tärkeä merkitys työyhteisön muodostumisessa. Toimintayhteisöltä (community of practice) saadun hyväksynnän on todettu olevan tärkeä opiskelijoiden kliinisen harjoittelun menestystekijä (Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000). Harjoittelussa opiskelijat sosiaalistuvat ympäröivään kulttuuriin (situated learning; Lave & Wenger 1991) ja yhteistoiminta puolestaan kehittää kulttuuria (Asanti 2002).

Sarajärven (2003, 179) mukaan terveysalan harjoittelussa tapahtuva oppiminen on vahvasti sidoksissa harjoittelupaikan käytäntöihin, sillä opiskelijoiden toiminta on tilannesidonnaista ja sitä ohjaavat erilaiset työyhteisössä valitsevat säännöt ja normit. Palvelutoiminnassa opettaja ja palvelutoimintajaksoaan lopettavat opiskelijat voivat jonkin verran muokata ympäristöä uusia opiskelijoita varten, mutta ideana on, että jokainen ryhmä luo omanlaistaan palvelutoimintaa. Näin aikaisemmat käytänteet eivät rasita toimintaa, vaan opiskelijat luovat omanlaisensa yhteisön.

Palvelutoiminnan ohjatun harjoittelun alussa opiskelijat tekivät itselleen ***oppimistavoitteita*** (ks. esim. Koli 2003, 157). Sisäiseen, ulkoiseen, omaehtoiseen ja organisaatioyrittäjyyteen sekä yhteistoiminnallisiin menetelmiin kuuluu tavoitteellinen toiminta (ks. Gibb 1993; Leppilampi & Piekkari 2001; Leskinen 2000). Tavoitteellinen toiminta on taito, jota voidaan oppia, jolloin opiskelija voi suunnata oppimistaan entistä tarkoituksenmukaisemmin (Ropo & Huopainen 2001, 79; Sarajärvi 2003, 173). Näin harjoittelun tavoitteet koostuvat opetus suunnitelman yleisten tavoitteiden ja opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden lisäksi myös harjoittelupaikan omista tavoitteista eli palvelutoiminnassa palvelutoimintaan liittyvistä tavoitteista (Heinonen, 2004, 37, TAT 2002, ks. myös liite 2). Oppimista tapahtuu myös ilman tietoisia tavoitteita (communities of practice, situated learning; Lave & Wenger 1991; Wenger 1998), mitä kuvaa hyvin erään opiskelijan toteamus siitä, että hän oppii hengaillessä. Tässä tutkimuksessa tavoitteita ei koettu ylimitoitetuiksi, kuten Pihkalan (2008) tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen mukaan palvelutoiminnassa suoritettu ohjattu harjoittelu tuki opiskelijoiden ammatillista toimintaa ja he myös perehtyivät tulevan työnsä sisältöihin. Oikeanlainen kenttä oikeaan aikaan vahvistaa teorian ja käytännön yhteyksiä ja tukee ammatillista kasvua (Papp, Markkanen & von Bonsdorff 2003; Stern, Rahn & Chung 1998; Tornøe, 2007; Vesterinen 2002a, 166; Vesterinen 2002b, 108). Toisaalta vääränlainen kenttä väärään aikaan ei tue oppimista (IP, Wan Yim & Dhan Cominic Shung 2005), vaan heikentää oppimismotivaatiota. Myös Suikkalan ja Leino-Kilven (2005) mukaan harjoittelujakso kehitti opiskelijoiden ammatillista kasvua. Asunmaan (2003) selvityksessä opiskelijat saivat tärkeitä oppimiskokemuksia, jotka liittyivät erityisesti ammattitaidon kehittämiseen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin sekä tulevan ammattiroolin ja ammatti-identiteetin omaksumiseen. Toisaalta palvelutoiminnassa suoritettu ohjattu harjoittelu tuki sisäisen, omaehtoisen, ulkoisen ja organisaatioyrittäjyyden opiskelua. Työn sisältö luokiteltiin (ks. luku 5.4.1) ulkoiseksi, sisäiseksi, omaehtoiseksi tai organisaatioyrittäjyydeksi. Ammatillinen toiminta luokiteltiin sisäiseksi tai omaehtoiseksi yrittäjyydeksi.

Ulkoiseen yrittäjyyteen liittyen opiskelijat oppivat markkinointia ja taloudenhoitoa. DeCarlon (2005) mukaan sairaanhoitajayrittäjän keskeisiin ominaisuuksiin kuuluu juuri markkinointiin ja talouteen liittyvien tietojen ja taitojen osaaminen (ks. myös Yli-Junnila 2003). Näin palvelutoiminnan yrittäjämäinen toiminta auttaa opiskelijoita kehittämään palveluitaan, markkinoimaan osaamistaan, hankkimaan itselleen asiakkaita ja kehittämään toimintaa asiakaspalautteita hyödyntäen.

Paasivirran jo vuonna 1998 tekemän tutkimuksen mukaan hoiva- ja hoitoalan koulutukseen tulisi lisätä ulkoiseen yrittäjyyteen liittyviä asioita. Erityisesti yrityksen aloittamiseen, markkinointiin, verotusasioihin, sopimusasioihin ja johtamiseen kaivattiin lisäohjausta. Omaehtoisen yrittäjyyden kehittyminen nähtiin tutkimuksessa pitkäjänteisenä prosessina. Tutkimuksen mukaan hoiva- ja hoitoalan yrittäjillä oli vankka ammattitaito, minkä lisäksi Paasivirta toivoo koulutukseen perusteellista yrittäjyyskasvatusotetta riippumatta siitä, tähtääkö koulutus työllistymiseen julkisella sektorilla tai itsenäisenä yrittäjänä. (Paasivirta 1999, 114-117.) Yrittäjyyskoulutuksen lisääminen sosiaali- ja terveysalalla kuuluu selvästi tämän ajan ja tulevaisuuden tärkeimpiin haasteisiin.

Mikäli yrittäjyyskasvatus nähdään vain liiketoiminnan opettamisena, joudutaan helposti tilanteeseen, jossa suurin osa opettajakunnasta ei katso voivansa toimia yrittäjyyskasvattajana. Yrittäjyyskasvatus tuleekin nähdä laajana, jokaista opettajaa koskettavana toimintana, jonka päätarkoituksena on yrittäjämäisen toimintatavan ja yrittäjyyteen liittyvän identiteetin tukeminen. Liiketaloudellinen opetus on apukeino tämän tavoitteen saavuttamiselle. (Ristimäki 2004a; 2004b, 49.)

Sisäiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen liittyvät tekijät tulevat tässä tutkimuksessa parhaiten esille opiskelijan erilaisina ominaisuuksina, taitoina ja käyttäytymisenä (Gibb 1993, kuvio 6). Tässä tutkimuksessa sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys tarkoittaa itsenäistä ja vastuullista asennetta työhön, joka toteutuu yhteistyössä muiden kanssa, joten toimintaan sisältyy myös organisaatioyrittäjyyttä. Palvelutoiminnassa opiskelevat opiskelijat ovat **henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan** itseohjautuvia ja vastuullisia, koska opiskelijoiden

positiivisiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuului mm. positiivinen asenne harjoitteluun, luotettavuus, vastuullisuus, itsenäisyys, aktiivisuus, oma-aloitteisuus sekä yhteistyökykyisyys ja oppimishaluisuus. Lefflerin ja Svedbergin (2005) määrittivät enterprise education -käsitettä ruotsalaisissa kouluissa juuri yhteistoiminnallisuudella, yhteisöllisyydellä, aloitteellisuudella, luovuudella ja aktiivisuudella. Myös DeCarlo (2005) listaa itsenäisyyden, itseluottamuksen ja itsevarmuuden sekä itsekurin sairaanhoitajayrittäjän keskeisiksi ominaisuuksiksi. Samoin Rae ja Carswell (2000) havaitsivat, että yrittäjien oppimisen tärkeimmät tekijät ovat luottamus ja usko omiin mahdollisuuksiin.

Valkaman (2005, 37) tutkimuksen mukaan palvelutoiminnassa harjoittelevien opiskelijoiden rooli koetaan itsenäisemmäksi ja vastuullisemmaksi kuin muissa ohjatuissa harjoittelussa. Myös Walters (2006, 94-95) pitää opiskelijoiden työtä vastuullisempana juuri ”aitojen” asiakkaiden kanssa tehtävissä projekteissa. Myös Vesterisen (2002, 177) mukaan opiskelijan itsetunnon, motivaation ja ammatti-identiteetin kehitys ovat riippuvaisia siitä, miten paljon opiskelijalle annetaan mahdollisuuksia toimia itsenäisesti sekä soveltaa ja näyttää osaamistaan. Tärkeää on myös se, että opiskelijan kykyyn ratkaista ongelmia luotetaan. Tässä tutkimuksessa vastuullisuus ja luotettavuus olivat opiskelijan tärkeitä positiivisia ominaisuuksia. Suikkalan ja Leino-Kilven (2005) tutkimuksessa opiskelijoiden ja asiakkaiden onnistunut vuorovaikutus lisäsi opiskelijoiden varmuutta ja luottamusta itseensä.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden huono motivaatio ja negatiivinen asenne haittasivat selvästi harjoittelua. Kivelän (2002) mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden asenteet yrittäjyyttä kohtaan ovat myönteisiä, mikä näkyy siinä, että yrittäjiä ja yrittäjyyttä arvostetaan. Toisaalta terveysalalta valmistuneet eivät näe yrittäjänä toimimista houkuttelevana vaihtoehtona (Partanen 2006; Korhonen & Pesonen 2000). Pihkalan (2008) mukaan opiskelijat pitivät yrittäjyyskoulutusta kuitenkin tärkeänä. Tästä syystä harjoittelujakson fokuoiminen juuri yrittäjyysjaksoksi todennäköisesti selkiyttäisi jakson tavoitteita ja sisältöä. Näin myös opiskelijat osaisivat paremmin orientoitua jaksoon, jolloin opiskelijoiden motivaatio ja asenteet jaksoa kohtaan voisivat kehittyä myönteisemmiksi.

Opettajan ohjaus ja rooli

Opettajan ohjaus ja rooli -kategoria muodostettiin kategorioista odotukset, toiminnan sisältö ja henkilökohtaiset ominaisuudet ja rooli. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli positiivisia ***odotuksia*** uutta erilaista toimintaa kohtaan. Muutosta ei koettu negatiivisena eikä sitä vastustettu, vaikka usein uusi asia tuo organisaatioon muutosvastarintaa (Kauppi 2004, 201; Kohonen & Kaikkonen 1998, 132; Niemi 1998, 51). Positiivista yrittäjämäistä innokkuutta kuvaa erään opettajan kommentti:

” Sehän oli sellasta hirveen hauskaa, et nyt tulee jotain uutta ja odotukset oli hyvin toiveikkaat. Eikä ne mihinkään oo laskennu.” (10B)

Opettajan keskeisimmät *toiminnot* olivat ohjaus ja arviointi. Opiskelijat eivät tässä tutkimuksessa kokeneet opettajalla muita tehtäviä olevankaan. Ohjaus oli joko henkilökohtaista tai yhteistä ohjausta, jolloin opiskelijat pitivät opettajaa ohjaavana tukevana työkaverina. Ohjaukseksi voidaan katsoa kuuluvan myös opettajan ja opiskelijakavereiden opiskelijoille antama perehdytys. Opettaja nähtiin tiedonvälittäjän sijasta toiminnan ohjaajana, tukijana ja auttajana.

Opiskelijoiden oppiminen koostui erilaisista aktiviteeteista. He oppivat yhteistoiminnallisesti käytännön ongelmia ratkaisemalla, ohjauksen avulla, sisäistämällä, virheistä oppimalla ja joskus vain hengaillemalla. Nämä oppimisen muodot sopivat hyvin edellä esitettyihin yhteistoiminnallisen, yhteisöllisen, kokemuksellisen ja kontekstuaalisen oppimisen muotoihin. Ne sopivat hyvin myös yrittäjämäiseen oppimiseen. Yrittäjämäinen toimintatapa toteutui yrittäjämäistä oppimista edistävien yhteistoiminnallisten menetelmien avulla. Yrittäjämäistä oppimista käsittelevien tutkimusten (Heinonen & Akola 2007, 25; Hytti & O’Gorman 2004, 18; Nikali-Rauva 2007) mukaan opiskelijaa aktivoivissa toiminnallisissa opetusmenetelmissä opettajat ovat varmentajan ja mahdollistajan rooleissa opiskelijoiden ottaessa oppimisessa pääroolit. Opettajan on tärkeää antaa opiskelijoille vastuuta työstään. Myös Binks, Starkey ja Mahon (2006) tulivat siihen tulokseen, että yrittäjyyskasvatusta tulisi opiskella monipuolisin opetusmenetelmin, joista keskeisiä ovat toiminnalliset menetelmät.

Opetuksen haasteena on kehittää sellaisia oppimisen organisointitapoja, jotka antavat opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella taitoja niissä ympäristöissä, joihin taidot on tarkoitettukin. Näin tietoa opitaan soveltamaan esimerkiksi yhdessä työelämän kanssa toteutettavissa projekteissa, jotka edistävät teorian ja käytännön tiedon integroitumista. Tähän liittyvää tutkimustietoa on runsaasti. Osa lähteistä sisältyi jo tutkimusta varten tehtyyn tiedonhakuun. (ks. esim. Engel 1999, 31-33; Engeström 2001, 23-24; Heinonen 2004, 27, [13.11.2008]; Heinonen 2007; Heinonen & Akola 2007; Jones 2006; Leskinen 2000, 57-58; Nurmi & Paasio 2007; Paasio, Nurmi & Heinonen 2005; Pittaway & Hannon 2008; Poikela 1998, 49; Tynjälä & Collin 2000, 297; Tynjälä & Nuutinen 1997, 190; Valkama 2005; Vesterinen 2001, 26; Vesterinen 2002a; Vesterinen 2003, 90; Walters 2006, 97.) Voidakseen harjoitella tulevassa työssä tarvittavia taitoja opiskelijat tarvitsevat tällaista toimintaa tukevan ympäristön (Aho 2002, 27; Ehrenberg & Haggblom 2007; Gopee 2004; Heinonen 2007; IP Wan Yim & Chan, Dominic Shung Kit 2005; Kilcullen 2007; McKeown, Millman, Sursani, Smith & Martin 2006).

Keskeinen yrittäjämäisen oppimisen edistämiseen tähtäävä tekijä on opettajien täydennyskoulutus. Opettajien tulee saada enemmän tietoa yrittäjämäisestä toiminnasta ja opiskelijoita aktivoivista opetusmenetelmistä. (Heinonen & Akola 2007, 25; Hytti & O’Gorman 2004, 18.) Toisaalta Paajanen (2001) havaitsi, että koulutuksessa tietoja ja taitoja tärkeämpää on opiskelijoiden asenteiden muokkaaminen positiivisemmaksi. Tämä pätee todennäköisesti myös opettajien koulutukseen. Opettajien tulee olla tietoisia erityisesti yrittäjyyteen liittyvistä tulevaisuuden haasteista. Myös opettajien negatiivisia asenteita yrittäjyyttä kohtaan on pyrittävä vähentämään, koska opettajat ovat avainasemassa positiivisten yrittäjyysasenteiden juurruttamisessa opiskelijoihin. Koulutuksen tulee kuitenkin perustua tutkittuun tietoon, joka jättää lopullisen harkintavastuun opettajalle

itselleen. Opettajan tehtävänä on uudistaa koulua ja siten kiihdyttää yhteiskunnallisen muutoksen nopeutta tai jopa muuttaa vallalla olevan kehityksen suuntaa (Ropo, Lindén, Syrjäläinen & Värrö 2001, 8; Seikkula-Leino 2006, 2007.) Sosiaali- ja terveysalan opettajille suunnatun laajan yrittäjyyskoulutuksen jälkeen opettajat näkivät yrittäjyyden laajemmin kuin ennen koulutusta. He myös toivoivat yrittäjyyden näkyvän entistä johdonmukaisemmin opetussuunnitelmissa. Näin koko koulun positiivinen kulttuuri vaikuttaa enemmän opiskelijoiden oppimiseen kuin yksittäisen opettajan arvot ja asenteet. (ks. Hytti & O’Gorman 2004, 18; Kilpinen & Huotari 2007, 24, 32-33.)

Onnistunut yksilöllinen ohjaus ja henkilökohtaiset ohjauskeskustelut ovat avainasemassa opiskelijan onnistuneen kliinisen ohjauksen ja tyytyväisyyden kannalta (Oinonen 2000; Saarikoski 1998, 2002; Saarikoski & Leino-Kilpi 1999). Kyse on oppimiskokemusten jakamiseen. Yli-Junnilan (2003, 112) mukaan opiskelijat kokivat palvelutoiminnan opettajaohjauksen riittämättömänä, vaikka harjoittelu muuten olikin monipuolista. Samanlainen tulos tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Opettajan tulisi olla aina tarvittaessa paikalla antamassa ohjausta, jota tulisi olla riittävästi (minimaalisen avun periaate). Ohjauksen tulisi olla dynaamista, jotta se ei veisi opiskelijalta oppimiseen kuuluvaa löytämisen iloa ja vastuuta. Opiskelijalle olisi kuitenkin tarvittaessa annettava opetuksellista tukea (Lonka & Paganus 2004, 239, 247). Myös Pihkalan (2008) tutkimuksessa opiskelijat kaipaivat yrittäjyysopinnoissaan kannustusta.

Opiskelijat ovat itseohjautuvuutensa suhteen eri tasoilla opiskelun eri vaiheissa. Opiskelijat voivat olla riippuvia, kiinnostuneita, sitoutuneita tai itseohjautuvia. Aluksi opettaja on auktoriteetti, sitten motivoija ja avustaja sekä lopuksi delegoija. (Koli 2003, 154; Tossavainen & Turunen 1999, 19-20.) Tämän tutkimuksen opiskelijat olivat opiskelunsa keski- tai loppuvaiheessa. Tulosten perusteella *opettajan roolia* voidaan harjoittelun alkuvaiheessa kuvata tukijaksi, turvaksi, huolehtijaksi ja roolimalliksi. Harjoittelun keskivaiheessa opettaja on vertaisen ihmisen roolissa, jolloin hän antaa opiskelijalle tilaa oppia. Harjoittelun lopussa opitaan yhdessä ja pohditaan hoitotyön olemusta. (Heinonen 2004, 31, [13.11.2008]; Oinonen 2000.) Tässä tutkimuksessa tutkimustulokset korostavat opettajan ja opiskelijoiden välisen neuvottelun merkitystä.

Oinosen (2000) mukaan harjoittelun ohjaus edistää hoitotyön oppimista, hoitotyön käsitteellistämistä sekä asiantuntijuuden kasvua. Ilman toimivaa ohjausta oppiminen jää vailinaiseksi. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden opiskelun alkuvaiheen harjoittelunohjaus teki teoreettisen tiedon soveltamisen käytännön tilanteissa turvalliseksi, opintojen keskivaiheilla harjoittelu auttoi ymmärtämään teoreettisen tiedon merkitystä ja opiskelun loppuvaiheessa harjoittelun ohjaus johdatti hoitotyön tehtävän ymmärtämiseen ja hahmottamiseen osana kokonaisuutta. Opettaja on teorian ja käytännön asiantuntija, joka ohjaa oppimisprosessia oikeaan suuntaan. Nykyään asiantuntijuuteen kuuluu myös se, että opettaja ymmärtää yrityselämän, elinkeinoelämän ja työelämän vaatimuksia ja lainalaisuuksia.

Oinonen (2000, 91-92) toteaa, että opettajan tulee etenkin opiskelun loppuvaiheessa olla ennakkoluuloton, kannustava ja tasavertainen. Myös tässä tutkimuksessa tuli esille opettajan kannustavuus. Tasavertaisuus näkyi selkeimmin opettajan roolissa ohjaavana työkaverina.

Tällöin se näkyi etenkin töiden jaossa ja ohjauksen määrässä sekä siinä, että opettaja tuli toimeen kaikkien kanssa. Ennakkoluulottomuus liittyi luovuuteen sekä positiiviseen suhtautumiseen palvelutoiminnan ohjaamiseen.

Novakin (2002, 22, 44-45, 141) mukaan opiskelijat ja opettajat jakavat oppimisprosessin aikana ajatuksia, tunteita ja toimintoja, jolloin molemmat osapuolet kokevat myönteisiä tunteita ja voimaantumista, jos oppimistapahtuma on myönteinen. Jos toiminta on emotionaalisesti negatiivista tai tuhoavaa, se tukahduttaa ymmärtämisen ja johtaa riittämättömyyden tunteisiin. Tässä tutkimuksessa arviointi koettiin tunnepitoiseksi asiaksi. Tämä ilmeni etenkin tilanteissa, joissa opiskelijat arvioivat itsensä paremmaksi kuin opettajat ja muut opiskelijat. Heikkilän ja Heikkilän (2005, 107) mukaan voimaantuvan kulttuurin kehittymisen kannalta on parempi antaa kielteistä palautetta kuin vain katsoa tilannetta syrjästä. Tämän vuoksi opettajan pitäisi kaikesta huolimatta aina jaksaa antaa palautetta, vaikka joku pohtikin ohjauksen ja arvioinnin suhteen myös omaa jaksamistaan. Toisaalta ihmisten on saatava positiivista palautetta, joka antaa elintärkeitä hallinnankokemuksia. Hytin ja O’Gormanin (2004, 18) mukaan opiskelijoita täytyy seurata ja antaa tarvittaessa ohjaavaa palautetta. Ilman palautetta oppimisprosessi hidastuu opiskelijoiden turhautuessa palautteen puutteeseen.

Opettajat kokivat yhdeksi tärkeäksi tehtäväkseen työnsä ja toiminnan kehittämisen. Tämä sisältyy tässä tutkimuksessa muodostettuun teoriaan ja ilmentää yhteistoiminnallisen oppimisprosessin johtopäätösten tekoa ja jatkon suunnittelua (ks. Leppilampi & Piekkari 2001; Leskinen 2000). Omia tavoitteitaan ja työtään pohtimalla opettaja saa aineksia myös arvioinnille ja kehittämislle. Hänen on mietittävä, tukevatko toimenpiteet asetettuja tavoitteita ja tukevatko didaktiset ratkaisut itseohjautuvan ja yrittävän persoonan muodostumista. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 129.) Toisaalta toiminnan kehittäminen vie paljon aikaa (Valkama 2005, 31). Opettajan työhön kuului myös työn organisointia, asiakaspalvelua, laskutusta, kirjaamista, tilastointia ja tilausten tekoa. Opettajan tehtävät olivatkin pitkälti samoja kuin yrittäjällä tai opiskelijoilla.

Asiakkaan toiminta

Tutkimuksen perusteella palvelutoiminnan asiakkaat tukevat opiskelijoiden yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa. Asiakkaat ovat hyvin erilaisia iän, toimintakyvyn, asuinpaikan sekä muidenkin ominaisuuksiensa suhteen. Palvelutoimintaan kuului myös eri sektorien yhteisiä asiakkaita. Palvelutoiminnan asiakkaina oli erilaisia organisaatioita, joiden kanssa toimimalla opiskelijat saavat erilaisia kokemuksia, koska palvellaan erilaisia asiakkaita. Toisaalta tässä tutkimuksessa uhkana pidettiin asiakasmäärien vähenemistä sekä myös sitä, että asiakkaita on liikaa. Myös sen, että samat asiakkaat kävivät usein, koettiin yksipuolistavan oppimiskokemusta. Opiskelijat toivoivat saavansa työskennellä erilaisten asiakkaiden kanssa, joka heidän mielestään monipuolisti oppimista (ks. Yli-Junnila 2003). Toisaalta yrityksen tulisi pyrkiä luomaan kiinteitä asiakassuhteita, jolloin asiakkaat käyttävät uudelleen palveluita. Näin varmistetaan tietty kiinteä myyntimäärä kohtuullisen vähäisellä markkinoinnilla. (Kinkki & Isokangas 1999, 66.)

Asiakkaat antoivat opiskelijoille palvelutoiminnasta suullista ja kirjallista palautetta. Näin asiakkaan *roolia* voi tietyllä tavalla verrata opettajan roolin. Palvelutoiminnasta tehdyn asiakaspalautteen mukaan (esim. Korhonen, Larkela, Makkonen, Mäkinen & Toivonen 2003) asiakkaat olivat erittäin tyytyväisiä saamiinsa edullisiin ja laadukkaisiin palveluihin. Myös Yli-Junnilan (2003) tutkimuksen mukaan asiakaspalautteet tukivat opiskelijoiden oppimista. Asiakkaiden todettiin olevan tyytyväisiä myös yhdysvaltalaisen keskustun palveluihin (Anderko & Uscian 2001; Benkert, George, Tanner, Barkauskas, Pohl & Marszalek 2007). Paasivirran (1998) mukaan hoiva- ja hoitoalan yritykset ovat hyvin asiakaslähtöisiä ja epäonnistuminen asiakkuuksien hoidossa koettiin raskaana. Vahva asiakaslähtöisyys saattaa olla seurausta siitä, että alan koulutuksessa korostetaan aina asiakkaan kunnioittamista ja asiakaslähtöistä toimintaa. (Paasivirta 1999, 103, 114.) Toisaalta asiakkaan toiveet ja oppilaitoksen tarjonta eivät aina kohtaa. Asiakas voi odottaa sellaisia palveluja, joita opetussuunnitelmaan sisältyvällä palvelutoiminnan harjoittelujaksolla ei voida tarjota. (Walters 2006, 92.)

Suikkalan ja Leino-Kilven (2001, 2005) mukaan opiskelijoiden ja asiakkaiden vuorovaikutussuhde on tärkeä osa tarkoituksenmukaista oppimisprosessia, joka edistää opiskelijan ammatillista ja persoonallista kasvua. Asiakkaat haluavat osallistua opiskelijoiden oppimisprosessiin ja he myös hyötyvät sosiaalisesta ja terapeuttisesta vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa. Vuorovaikutussuhde asiakkaiden kanssa vaikuttaa vastaavasti opiskelijoiden asenteisiin ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Palvelutoiminnassa suoritettujen harjoittelun aikana opiskelijat voivat myös toteuttaa pitkäkestoista terapiaa. Pitkäkestoisen potilas-hoitajasuhteen on havaittu edistävän opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua. Toisaalta opiskelijat jännittivät kohdatessaan uusia tai haastavia asiakkaita. (Thompson & Feeny 2004.)

Yrityksen menestyminen perustuu asiakkaiden tarpeiden tyydyttämiseen. Tuotekehittelyssä pyritään kehittämään sellaisia tuotteita, jotka asiakkaan on helppo hahmottaa ja jotka vastaavat asiakkaiden odotuksia. Perinteisesti tuote mielletään materiaaliseksi tavaraksi, mutta nykyisin tuotteina pidetään myös asiantuntijapalveluita (Kämäräinen, Nietosvuori, Tiittanen 2007, 46.) Asiakkailla pitää olla siis tarve palveluun ja heidän pitää saada vastinetta rahoilleen. Opiskelijan oppimisen lisäksi asiakkaiden tulee voida hyötyä palveluista. Palvelun tulee siis sekä tukea opiskelijan opiskelua että ”mennä kaupaksi” (ks. Walters 2006, 92).

Opiskelijat pitivät vuorovaikutusta asiakkaiden kanssa tärkeänä. He pyrkivät asiakaslähtöiseen palveluun, vaikka esimerkiksi terveyskasvatusta antava opiskelija ei kokenutkaan sitä helpoksi, kuten seuraava lainaus haastattelusta osoittaa.

”Opiskelija: ...laihutusryhmis oon oppinu, miten sä voit semmosen ihmisen motivoida, joka ei oo yhtään kiinnostunu. Haastatteli: Miten sä sen teet. Ootko keksiny jotaki? Opiskelija: En mä tiedä, ooks mä keksiny, mut yrittäny ainaki. Ja sit, ku aina silt yhdeltäki tulee vastaan, niiku sanot sä mitä tahansa, ni se keksii jotain vastaan.” (14A)

Esimerkissä yhteistyö asiakkaan kanssa ei toiminut toivotulla tavalla. Toisaalta Suikkalan (2008) tutkimuksessa opiskelijat arvioivat opiskelija-potilassuhteen potilaita

yhteistoiminnallisemmaksi. Potilaiden mielestä suhde oli autoritaarisempi, sillä he odottivat opiskelijoilta enemmän apua ja neuvoja.

Ympäristö

Tämän tutkimuksen perusteella monipuolinen yhteistyö koettiin tärkeäksi palvelutoimintayhteisössä. Näin se muodostui keskeiseksi yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan kannalta. Yhteistyötaidot ja kyky osallistua tavoitteelliseen ja tulokselliseen ryhmätyöskentelyyn kuuluvatkin hyvän työntekijän tunnusmerkkeihin (Tossavainen 1999, 13; Sosiaali- ja terveysministeriö 2001, 27). Erityisesti koulutuksen aikaisen yhteistoiminnallisen oppimisen on arvioitu edistävän yhteistyöosaamista käytännön työssä (Ballantine & McCourt Larres 2007; Reuland 2000; Tossavainen 1996, 115-116; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007, 147). Sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden näkemykset koulutuksensa merkityksestä osoittivat, että moniammatilliset reflektiiviset ryhmämenetelmät ovat merkittäviä yhteistyöosaamisen rakentumisessa sosiaali- ja terveydenhuollossa. Yhteistyö edistää myös käytännön yhteistyössä tarvittavia taitoja ja asenteellisia valmiuksia. Tästä on runsaasti tutkimustietoa. (ks. esim. Lidskog, Löfmark & Ahlström 2007; Paukkunen, Tossavainen & Turunen 2003, 257-258, 270-271; Paukkunen, Turunen, Tossavainen, Taskinen & Sinkkonen 2003; Pollard, Miers & Cilchrist 2004; Tucker, Wakefield, Boggis, Lawson, Roberts & Gooch 2003; Tynjälä & Collin 2000, 302; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007.)

Moniammatillisen tiimin jäsenet tekevät aidosti yhteistyötä eivätkä kilpaile keskenään. Tavoitteena on tehostaa yksilöiden oppimista pienryhmän avulla. (Repo-Kaarento, 2004, 501; Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007.) Toisaalta yhteisöllisessä oppimisessä ei pyritä poistamaan kilpailua tai opiskelijoiden välisiä ristiriitoja, sillä vaikeiden ristiriitojen kanssa toimeentulemistä pidetään yhtenä yhteisöllisen oppimisen tavoitteena. Ristiriidoista selviäminen osoittaa hyvää kypsyyttä ja itseohjautuvuutta. (Repo-Kaarento 2004, 508.) Toisaalta opiskelijoiden asenteet tiimityötä kohtaan eivät muuttuneet, siitä huolimatta, että opetuksessa käytettiin sekä yhteistoiminnallisia että yksilöllisiä menetelmiä (Laatsch, Britton, Keating, Kirchner, Lehman, Madsen-Myers, Milson, Otto & Spence 2005).

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat tekevänsä tiimityötä palvelutoimintaan kuuluvassa yhteisessä yrityksessä. Tämä koettiin yhdeksi harjoittelun parhaista puolista. Yli-Junnilan (2003) mukaan tiimityön ja ryhmäprosessien kehittäminen on erityisen tärkeää juuri palvelutoiminnassa. Vesterisen tutkimuksen (2002a, 176–177) mukaan harjoittelussa oppimiseen vaikuttavat eniten työyhteisön jäsenet ja työpaikan ohjaaja. Lisäksi yrittäjämäiseen toimintatapaan kuuluu luovaa ongelmanratkaisua (Gibb 1993, 14–15). Opettajan lisäksi myös toiset opiskelijat vaikuttavat palvelutoimintaan ja heidät voi näin ollen rinnastaa työyhteisön jäseniin. Muilla harjoittelujaksoilla samassa harjoittelupaikassa ei useinkaan ole samaan aikaan montaa opiskelijaa.

Huolellisesti rakennetut tiimit ovat yleistyneet uutta luovissa ja innovatiivisuutta korostavissa työorganisaatioissa. Liikeyrityksissä on todettu, että menestyminen riippuu

taidolla rakennetuista ja tehokkaasti toimivista tiimeistä. Samanlaisia havaintoja on tehty myös urheilujoukkueissa, jotka parhaimmillaan muodostavat ihanteellisen huippusuorituksiin yltävän tiimin. Tällaisilla joukkueilla on usein myös huippuvalmentaja. Tehokas tiimi ei muodostu vain taidoiltaan, kyvyiltään ja osaamiseltaan parhaista yksilöistä, sillä tiimin tehokkuus, joustava toimintakyky ja jatkuva kasvu saavutetaan vasta jäsenten välisellä rakentavalla yhteistyöllä. Tässä tarvitaan kaikkien jäsenten sitoutumista sekä toisiinsa että yhteiseen päämäärään. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 205–209; Novak 2002, 184–185.) Wai Mui Yu ja Wing Yan Man (2007, 147) raportoivat yrittäjämäisestä oppimisesta Hongkongissa, jossa toimitaan tiimeissä ja ratkaistaan ongelmat yhdessä. Tämä kuvaa sisäistä yrittäjyyttä yhteisötasolla (ks. Leskinen 2000, 10; Ristimäki 2004b, 13). Tällaista toimintaa kuvaa myös erään opiskelijan kommentti:

”... laboratorio on juuri niin vahva kuin sen heikoin lenkki.” (14A+)

Asantin (2002, 115–116) tutkimuksen perusteella tiedon liikkumisen huomioon ottaminen on tärkeä osa innovatiivisuuteen pyrkivän yrityksen toimintakulttuurin kehittämistä. Hän kuvaa tutkimuksessaan kahden asiantuntijuuteen perustuvan pk-yrityksen tiimikulttuurin kehittymistä. Tutkimuksen mukaan organisaatiomuutos vaikeutti tiedon liikkumista, joka heijastui yrityksen toimintaan. Tiimit synnyttivät myös raja-aitoja, jotka pohjautuivat tiimeissä syntyneihin vahvoihin sidoksiin. Sidosten seurauksena tiimit kääntyivät sisäänpäin. Tilanteessa informaatiota ei saatu muilta, eikä tiimin sisällä syntynyttä tietoa levitetty muille. Moilasen (2001, 93) mukaan organisaatiotasolla tiedonkulun rajoitteet hidastavat tai estävät oppimista. Heinosen ja Vento-Vierikon (2002, 110–111) mukaan yrittäjä ja hänen yhteistyökumppaninsa oppivat toisiltaan, kun tieto kulkee avoimesti avainryhmien kesken. Näin koko organisaatio voi hyödyntää kaikkien jäsenten sidosryhmäsuhteita. Tällöin organisaation toimintamahdollisuudet moninkertaistuvat. Tässä tutkimuksessa organisaatioyrittäjyys välillä kangerteli ja välillä taas se koettiin hyväksi. Tässä suhteessa toivottiin yhteisiä palavereja, joissa saisi tietoa asioista.

Palvelutoiminnan ilmapiiri koettiin hyväksi, vapaaksi ja kannustavaksi. Se kannusti itseohjautuvuuteen, opiskeluun ja omien ideoiden luomiseen ja toteuttamiseen. Ilmapiirin ja tiimityön onnistuminen riippuvat opettajien mielestä ryhmästä. Huono yhteistyö puolestaan pilasi harjoittelun. Valkaman (2005, 38) mukaan palvelutoimintaa kuvattiin turvalliseksi, monipuoliseksi ja innovatiiviseksi oppimisympäristöksi, joka kannusti vastuun ottamiseen ja yhteistyöhön muiden opiskelijoiden ja työelämän kanssa. Saarikosken (2005, 17; 2002; 1998) mukaan opiskelijat kokivat kliinisessä ohjauksessa oppimisympäristön myönteisen ilmapiirin tärkeäksi oppimisen edistäjäksi. Kliinisessä oppimisympäristössä erityisesti osastonhoitajan rooli korostui hyvän oppimisilmapiirin luojana (Saarikoski, Isoaho, Leino-Kilpi & Warne 2005; Saarikoski & Leino-Kilpi 2002). Myös tässä tutkimuksessa opettajan merkitystä ilmapiirin luojana pidettiin suurena. Samaa osoittivat Merilahden (2000) ja Niemen (1998) tutkimukset.

Opiskelijoiden ja opettajien työtahti palvelutoiminnassa oli suurimmaksi osaksi kiireinen (ks. Yli-Junnilla 2003, 91–96). Myös Valkaman (2005, 31) tutkimuksessa yli puolet opettajista koki ohjaukseen käytettävät resurssit riittämättöminä toiminnan laajuuteen ja

vastuuseen nähden. Tulokset osoittivat kuitenkin, että opiskelijoilla oli aikaa asiakkaille. Toisaalta opiskelu onnistuu parhaiten kiireettömässä ympäristössä, joten koettua kiirettäkin pitäisi analysoida yhdessä, jotta se ei vaikuttaisi negatiivisesti opiskelijoiden yhteistyöhön ja muuhun toimintaan (Kohonen & Kaikkonen 1998, 135; Moilanen 2001, 100). Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöön on siis varattava tarpeeksi aikaa (Tossavainen 1996). Sosiaali- ja terveysministeriön suosituksen mukaan harjoittelua varten pitää varata tavoitteiden edellyttämät ohjaus- ja muut resurssit ja myös opiskelijan ohjaustarpeet on otettava huomioon ohjaajaa valittaessa. Lisäksi harjoittelussa on noudatettava työsuojeluohjeita ja -määräyksiä. (Heinonen 2004, 19, [13.11.2008].)

Opiskelijoiden työnjako koettiin joko tasapuoliseksi tai epätasaiseksi. Työnjaon epätasaisuus on erityisen ongelmallinen yhteistoiminnallisissa menetelmissä (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 192). Hytti ja O’Gorman (2004, 19) mukaan yrittäjämäisen oppimisen parempi integrointi opetussuunnitelmaan vähentäisi opettajien ja opiskelijoiden kuormitusta.

Leskisen mukaan (2000, 29) verkostot ovat yrittäjyydessä tärkeitä. Verkostot nähdään tärkeinä myös sairaanhoitajayrittäjän toiminnassa (DeCarlo 2005). Tutkimustulokset verkostojen ja etenkin uusien yrittäjien menestyksen välisestä suhteesta ovat kuitenkin ristiriitaisia. Verkostot ja suhteet toimintaympäristöön ovat yrittäjälle erittäin tärkeitä, mutta niiden luominen ja vaaliminen vaativat taitoa. Palvelutoiminnassa opettajat kertoivat tekevänsä työn organisointiin liittyen erilaisia valmisteluja ennen kuin opiskelijat tulevat harjoittelujaksolle (ympäristön luominen). Tähän valmisteluun sisältyy myös verkoston luominen ja ylläpito. Myös opiskelijat luovat asiakassuhteita.

Opiskelijat eivät tutkimuksessa mainitse opiskelun reunaehtoihin liittyvistä asioista kuin sen, että palvelutoiminta on tärkeä koko ammattikorkeakoululle, asiakkaille ja opiskelijoille. Opettajat mainitsevat erilaiset säädökset, filosofian, opetussuunnitelman, harjoitteluajankohdat, aukioloajat, ryhmäkoon, muiden kenttien rajallisuuden, yhteiskunnalliset tekijät ja kansainvälisyyden. Myös opettajien mielestä palvelutoiminta on tärkeä koko ammattikorkeakoululle. Ammattikorkeakoulu antaa sille tilat ja mahdollistaa toiminnan. Näin edistetään yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa tukevan ympäristön ja kulttuurin luomista ja ylläpitoa. Tämän vaaliminen on tärkeää, koska Vesterisen (2002b, 113) mukaan harjoittelun vaikuttavuuden on todettu vaikuttavan muun muassa ammattikorkeakoulun imagoon, opetussuunnitelmaan ja aluekehitykseen. Toisaalta tutkimuksessa todettiin, että palvelutoiminta on ammattikorkeakoululle taloudellisesti kallista toimintaa (ks. Shiber & D’Lugoff 2002; ks. Valkama 2005, 26).

6. 1. 2 Substantiivisen teorian tarkastelu

Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa

Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa -ydinkategorian avulla vastataan edelleen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa ja minkälaisia ovat näiden käsitteiden väliset suhteet? Ydinkategoria on käsitteenä laaja, sillä se sisältää monia yrittäjyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen liittyviä asioita. Keskeistä kummallekin käsitteelle on toiminnallisuus ja yhteinen tekeminen.

Ydinkäsitteen identifiointia käsittelevässä luvussa (luku 5.6) käsite on jo määritelty kokonaisuudessaan. Käsitteen teoreettisten lähtökohtien mukaan yrittäjämäiseen yhteistoiminnalliseen toimintatapaan sisältyy yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluvat keskeiset periaatteet. Tällöin ryhmädynamiikka korostuu (Johnson & Johnson 2002, 109; McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami 2003, 82; Repo-Kaarento 2004, 504–506). Siihen kuuluu myös koko yhteistoiminnallinen oppimisprosessi (Leppilampi & Piekkari 2001; Leskinen 2000, 60–61). Samoin siihen sisältyy yhteisölliseen oppimiseen kuuluvat toimintayhteisöt ja niissä toimiminen (communities of practice; Lave & Wenger 1991, 98; Wenger 1998, 4, 73), jolloin oppiminen tapahtuu ”todellisen” elämän tilanteissa. Keskeistä on kontekstin luominen, koska oppiminen on aina sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa toiminta tapahtuu. Oppiminen on sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. (ks. esim. Brown, Collins & Duquid 1989; Cope, Cuthbertson & Stoddart 2000; Grosjean 2003, 175–196; Halse & Hage 2006; Lave & Wenger 1991, 63–82; Pittaway & Cope 2007, [29.10.2007]; Rae 2005; Tynjälä 2002, 168; Tynjälä 1999, 132.) Toisaalta kokemuksesta ja osaamista hankkinut opiskelija muokkaa kontekstia myös itse (Järvisen, Koiviston ja Poikelan 2000, 67).

Yrittäjämäiseen yhteistoiminnalliseen toimintatapaan sisältyy myös kokemuksellinen oppiminen, jossa opiskelija saavuttaa uusia tietoja, taitoja ja asenteita konkreettisen kokemuksen, reflektoinnin, abstraktin käsitteenmuodostuksen ja aktiivisen kokeilun kautta (Cope & Watts 2000; Kolb 1984, 3–38; McKeown, Millman, Loke & Chow 2007; Sursani, Smith & Martin 2006; Pittaway 2004, 2, [23.11.2007]; Vesterinen 2001, 23). Copen (2003) mukaan yrityksessä työskentelevä yrittäjä oppii myös kriittisen sisäisen reflektoinnin kautta, jolloin oppiminen on konfliktien ratkaisun seurausta.

Käsitteeseen sisältyy myös ongelmaperustainen oppiminen, jossa teoriaa yhdistetään ammattikäytäntöön yhteisiä ongelmia ratkomalla (Baptiste 2003, 42–49; Engel 2000, 36–39; McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami 2003, 82; Poikela & Poikela 2005, 36–38; Poikela 1998, 75–78; Posey & Pintz 2006; Wilkie & Burns 2003, 23–24). Kyse on myös projektioppimisesta, jossa yhdistetään teoriaa ja käytäntöä työelämälähtöisesti. Tällöin opiskelija pääasiallisesti soveltaa projektiin jo aikaisemmin oppimia asioita. (Poikela, 1998, 81; Tynjälä 1999, 165.)

Yrittäjämäiseen yhteistoiminnalliseen toimintaan sisältyy yrittäjyysosuus, joka sisältää sisäisen (yksilö- ja yhteisötaso), ulkoiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen liittyviä sisältöjä. Sisäinen yrittäjyys mielletään toiminta- ja käyttäytymistavaksi, kuten luvussa kolme todettiin. Sisäinen yrittäjyys yhteisötasolla tarkoittaa organisaatioyrittäjyyttä, joka on organisaation kollektiivinen toimintatapa (Leskinen 2000, 10; Kyrö & Ripatti 2006, 18). Sisäinen, omaehtoinen, ulkoinen ja organisaatioyrittäjyys tuovat uuden näkökulman terveydenhuoltoon, jossa ollaan ylittämässä vanhoja toimintarajoja toiminnan siirtyessä uudelle rajavyöhykkeelle. Juuri terveydenhuollossa sisäisen yrittäjyyden korostamisen katsotaan luovan pohjaa myös ulkoiselle yrittäjyydelle (Manion 2001). Näin sisäinen yrittäjä saa rohkeutta oman liiketoiminnan perustamiseen.

Tässä tutkimuksessa sisäisellä ja omaehtoisella (yksilötaso) yrittäjyydellä tarkoitetaan itsenäistä ja vastuullista toimintaa. Se on kokonaisvaltaista tavoitteellista ja suunniteltua ammatillista toimintaa, jossa suhtaudutaan luovasti uusiin asioihin. Sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys toteutuu yhteistyössä muiden kanssa (organisaatioyrittäjyyttä; ks. Paljakka 1999). Ulkoisella yrittäjyydellä tarkoitetaan yrityksen perustamiseen, omistamiseen ja yrityksen ylläpitoon liittyviä asioita, kuten markkinointia, kirjanpitoa ja taloudellista riskinottoa. Yrittäjän on hallittava hyvin työnsä sisältö, joten kaikki työn sisältöihin ja ammatilliseen toimintaan kirjatut asiat tulkitaan tässä tutkimuksessa kuuluvaksi myös yrittäjyyteen (ks. taulukko 9).

Yrittäjämäisessä lähestymistavassa opitaan yhteistoiminnallisesti ongelmia ratkaisten, tekemällä ja lainaamalla sekä käymällä henkilökohtaisia keskusteluja. Myös virheet ovat oppimisessa sallittuja. (Gibb 1993, 24; Jones & Iredale 2006, 238; Paasio & Nurmi 2006, 41) Myös Kyrö, Mylläri ja Seikkula-Leino (2008) ovat tulleet siihen tulokseen, että yrittäjämäisessä oppimisen keskeisiä tekijöitä ovat juuri toiminnallisuus ja yhteistoiminta.

Kahden käsitteen yhdistäminen rikkoo usein tavanomaisia rajoja. Näin tapahtuu kun, yrittäjyys ja kasvatusta yhdistetään yrittäjyyskasvatukseksi tai sosiaaliala ja terveysala sosiaali- ja terveysalaksi. Tällöin joudutaan pohtimaan kummankin käsitteen omia ja yhteisiä alueita. Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa toteutuu palvelutoimintayhteisössä, jossa luodaan uudenlaista rajavyöhyketoimintaa – yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa. Yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan määrittely on haastavaa, koska yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen oppimiseen liittyvät käsitteet ovat moniselitteisiä. Käsite on myös monitieteellinen. Kasvatustieteen ja taloustieteen lisäksi se liittyy ainakin sosiologiaan, sosiaalipsykologiaan, psykologiaan ja antropologiaan, koska käsitteeseen liittyvät opetusmenetelmät perustuvat näihin tieteisiin.

Substantiivinen teoria – askel yrittäjyyskasvatuksen pedagogiseen kehittämiseen

Substantiivisen teorian avulla vastataan edelleen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa ja minkälaisia ovat näiden käsitteiden väliset suhteet? Kuvauksen avulla vastataan erityisesti toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen, miksi ja mihin tarkoitukseen opiskelijoiden ja opettajien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa toimintaa tarvitaan ja minkälainen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa kuvaava kokonaisrakenne muodostuu opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista?

Substantiivinen teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta sijoittuu koulun ja työelämän rajavyöhykkeelle. Tällainen koulun ja työelämän onnistunut yhteistyö luo uudenlaista rajavyöhyketoimintaa, jossa teoria ja käytäntö integroituvat. Samanlaista rajavyöhyketoimintaa harjoitetaan palvelutoimintaan rinnastettavissa keskuksissa Yhdysvalloissa, jossa Academically-Based Nursing Center sijoittuu terveydenhuoltojärjestelmän (Health Care System) ja korkeakoulujärjestelmän (Higher Education System) rajavyöhykkeelle (ks. Boetther 1989, 1996, 63 –68, kuvio 3). Kuviossa 3 Academically-Based Nursing Centerin tilalle voidaan sijoittaa suomalainen sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminta.

Rajavyöhyketoiminta, jossa yrittäjämäinen toiminta ja yhteistoiminnallinen työskentely yhdistyvät on tärkeää sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden tulevan työn kannalta. Harjoittelua tarvitaan sekä yrittäjämäisen toimintatavan, yhteistoiminnallisen työskentelyn että uudenlaisen koulutuksen ja työelämän yhteistyön luomiseen ja ylläpitämiseen. Näin voidaan vastata ammattikorkeakoululain (2003/351, 4§, 5§, [26.8.2007]) velvoitteiden lisäksi myös opetusministeriön, työ- ja elinkeinoministeriön (Opetusministeriö 2009b) sekä Arene ry:n (20.4.2006, [26.8.2007]) antamiin suosituksiin yhteistyöstä työelämän kanssa. Samalla tuetaan opiskelijan ammatillista kasvua. Yrittäjämäinen toimintatapa, yhteistoiminnallinen työskentely palvelutoimintayhteisössä sekä asiakastyössä toteutuva työelämäyhteistyö muodostavat yhdessä yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan.

Toimintatapa koskee koko kouluyhteisöä ja vaatii paljon yhteistoimintaa, jossa murretaan vanhoja tapoja, aikatauluja, lukujärjestyksiä ja opetussuunnitelmia. Tämä vaikuttaa yhtäläillä opiskelijoihin kuin opettajiinkin. Toiminta vaatii paljon etukäteissuunnittelua, mistä huolimatta opettaja ja opiskelija joutuvat jatkuvasti uusiin tilanteisiin ja sellaisten kysymysten eteen, joihin ei ole valmiita vastauksia. (Deuchar 2004; Fagan 2006; Löbler 2006; Niemi 1998, 52.) Koulun ulkopuolinen maailma ei odota sopivaa hetkeä projektin toteuttamiseksi, vaan se on tehtävä asiakkaan toiveiden mukaan. Tarvitaan oppiainerajoja ylittäviä projekteja sekä mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä eri kurssilla olevien opiskelijoiden kanssa. (Niemi 1998, 46.)

Tarvitaan sekä opiskelijalta että opettajalta sisäistä, omaehtoista, ulkoista ja organisaatioyrittäjyyttä. Opiskelijan, opettajan ja asiakkaan roolit ovat palvelutoiminnassa erilaisia kuin muussa harjoittelussa tai teoriaopetuksessa. Tässä tutkimuksessa opettajaa pidettiin ohjaavana työkaverina, mikä kuvastaa erilaista opiskelija-opettajasuhdetta. Palvelutoiminnassa opiskelijat ja opettajat työskentelevät ja oppivat yhdessä samanlaisia töitä tekemällä. Yhteinen yrittäminen vaikuttaa myös työnkuvaan ja rooleihin. (ks. esim. Dalsgaard & Godsk 2007; Leffler & Svedberg 2005, 225.) Yrittäjämäinen opettaminen vaatii opettajalta radikaalia roolinmuutosta ”pääosan” esittäjästä tärkeän ”sivuosan” esittäjäksi. Ropo ja Huopainen (2001, 80) kuvailevat opettajan työn muuttumista entistä diskursiivisemmaksi ja ohjaavammaksi (tutor), mikä johtaa opiskelijan ja opettajan roolien vaihteluun ja sekoittumiseen. Näin on mahdollista luoda jotakin uutta ja erilaista, jossa ei enää toimita opiskelijan tai opettajan perinteisellä toiminta-alueella, vaan rajapinnalla, jossa avainsana on tavanomaisen toiminnan rajojen ylittäminen.

Vastaavaa kehitystä tapahtuu myös yhdysvaltalaisissa oppimiskeskuksissa (ks. esim. Ironside 2005; Newman 2005), joissa oppiminen ja toiminta tapahtuvat yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa tukevassa kulttuurissa ja ympäristössä (Gibb 1993). Opiskelijat sosiaalistuvat itse luomaansa toimintayhteisöön (community of practice), joka voidaan ymmärtää myös rajavyöhyketoiminnaksi (Wenger 1998, 112). Toisaalta opettaja sekä palvelutoiminnassa aikaisemmin harjoitelleet opiskelijat ovat luoneet sopivat puitteet, joissa kullekin koulutusohjelmalle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Toimintayhteisön kunnioitus ja hyväksyntä on opiskelijoille erityisen tärkeää (Cope, Cuthbertson & Studdart 2000).

Hewison ja Badger (2006) korostavat sairaanhoitajan työhön kuuluvaa ulkoista ja sisäistä yrittäjyyttä, joka tuottaisi asiakkaan yksilöllisiin tarpeisiin suunnattuja palveluja. Tähän tarvitaan yrittäjämäisesti toimivia sairaanhoitajia, jotka tarttuvat luoviin ja toteuttamiskelpoisiin ideoihin. Syntyy uutta toimintaa ja uudenlaisia sairaanhoitajia. Hewison ja Badger lainaavat John Reidin käsitettä ”a new generation of entrepreneurial nurses”, joka kuvaa tulevaisuuden sairaanhoitajia. Drucerin (1986, 29-37) mukaan yrittäjän erityistyökalu on innovaatio. Innovaatio on keino, jonka avulla yrittäjä näkee muutokset tilaisuutena aikaansaada uudenlaista liiketoimintaa tai erilaisia palveluja. Yrittäjien on tällöin opittava tietoisesti etsimään innovaation lähteitä ja muutoksia. Innovaatiot voivat olla pieniä uusia asioita tai uusia toimintatapoja. Ideana on, ettei toisteta vanhaa, vaan luodaan jotakin uutta. Seuraavassa esimerkki opiskelijan haastattelusta, jossa tulee esille yrittäjyydelle luonteenomainen opiskelun innovatiivisuus (vrt. Schumpeter), (ks. Smith, Collins & Hanon 2006):

”Et tääl tulee ehkä vähä enemmän semmonen kokeilunhalu et ei oo niin sitä et jos on epävarma. mut tääl mä nyt kokeilin tätä eikä siit siit tiiä, miten se sit oikeesti meneekään. Et tääl on ehkä sit semmonen ilmapiiri kuitenkin et vaan toteuttaa itseensä.” (8A)

Hynesin ja Richardsonin (2007) mukaan koulutuksen on taattava valmistuville opiskelijoille se, että he pystyvät toimimaan yritteliäällä tavalla työelämässä. Valmistuvien tulee osata toimia sekä itsenäisinä yrittäjinä että sisäisinä yrittäjinä toisen palveluksessa. Tässä

tutkimuksessa palvelutoiminnassa käytetyt yhteistoiminnalliset menetelmät tukivat ennen kaikkea yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa (ks. myös Baumberger-Henry 2005; Daodee, Crabtree & Vandenberghe 2006; Halse & Hage 2006; Jones & Iredale 2006; Khosravani, Manoochehri Memarian 2005; Paajanen 2001; Pittaway 2004, [23.11.2007]; Pollard, Miers & Gilchrist 2004; Rae & Carswell 2000; Solomon 2007; Tucker, Wakefield, Boggis, Lawson, Roberts & Gooch 2003). Palvelutoiminta ohjatun harjoittelun muodossa antaa kontekstin tälle toiminnalle.

Joskus yrittäjyysopintoja aletaan toteuttaa erityisesti tätä varten perustettujen miniyriyten avulla, vaikka tutkimusten mukaan tällainen yrittäjäksi ryhtymisen opettelu ei näytäkään edistävän yrittäjyyttä (Leskinen 1999). Palvelutoiminnan konteksti oli jo ”valmiina” ennen kuin yrittäjyys ”nostettiin” varsinaisesti esille opetussuunnitelmissa. Tämän tutkimuksen tekoaikana opettajat kokivat, että opiskelijat jo tekevät tiimityötä yhteisessä yrityksessä, mikä on luonteva lähtökohta yrittäjämäiselle yhteistoiminnalliselle toimintatavalle.

Tässä tutkimuksessa ohjatun harjoittelun keskeisenä kehittämiskohteena pidettiin opiskelijoiden moniammatillisuuden tukemista. Lisäksi esille tuli opettajan ohjauksen ja arvioinnin kehittäminen sekä asiakaspalveluun ja toiminnan organisointiin liittyvien asioiden kehittäminen. Myös Valkaman (2005, 41) tutkimuksessa palvelutoiminnan tärkeimmät kehittämistavoitteet liittyivät palvelutoiminnan tuotteisiin, palvelutoiminnan toimintamalliin sekä pedagogiseen kehittämiseen. Kehittämiskohteiden löytäminen ja kehittämistarpeisiin vastaaminen ovat tärkeitä edellytyksiä yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toiminnan toteutumiselle. Tällainen rajavyöhyketoiminta perustuu ekspansiiviseen oppimiseen, jossa oppiminen alkaa, kun olemassa olevan toimintajärjestelmän vanhoja käytäntöjä kyseenalaistetaan (Engeström 2001, 23–24; Tuomi-Gröhn 2001, 13).

Palvelutoiminnan harjoittelutoiminta, kuten muukin opetus, olisi tulevaisuudessa sidottava tiiviimmin aidosti työelämälähtöisiin moniammatillisiin projekteihin, joiden toteuttamisesta opiskelijat yhdessä vastaavat (ks. Paukkunen, Tossavainen & Turunen 2003; Smeby & Vågan 2008). Tällainen yhteisopetus tehostaa toimintaa ja antaa valmiuksia tulevaisuudessa toimimiseen (Henderson, Heel, Twentyman & Lloyd 2006). Yhdysvaltalaisissa palvelutoimintakeskuksissa panostetaan moniammatilliseen yhteistyöhön, jossa asiakaskeskeinen hoitotyö ja opiskelijoiden oppiminen kohtaavat (Shiber ja D’Lugoff 2002, 81–85). Yhteistyö myös muiden alojen kanssa tukee tulevaisuuden sosiaali- ja terveysalan ammattihenkilön moniammatillisuutta. Näin rikotaan perinteisiä sosiaali- ja terveysalan rajoja. Eri yhteistyötahojen välille tarvitaan moniammatillista neuvottelua (Engeström 2001, 21–23). Moniammatillisuuden voidaan katsoa olevan luonteva osa yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa.

Rajoja on jo asennetasolla onnistuttu rikkomaan, sillä yleisesti ammattikorkeakouluopiskelijoiden asenne yrittäjyyttä kohtaan on tutkimusten mukaan myönteinen (ks. Kivelä 2002; Tenhunen & Luopajarvi 2007). Jo vuosina 1998–1999 valmistuneet sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suorittaneet olisivat toivoneet koulutukseen lisää yrittäjyysopintoja (Korhonen ja Pesonen 2000, 104). Pihkalan (2008) tutkimuksen mukaan sairaanhoitajiksi opiskelevat pitivät yrittäjyyskoulutusta tärkeänä osana opintojaan.

Myös muut kuin kaupallisen alan yhdysvaltalaiset yliopisto-opiskelijat olivat Shinnarin, Pruettin ja Toneyn (2009) tutkimuksen mukaan kiinnostuneita yrittäjyyskasvatuksesta (entrepreneurship education). Tutkimuksen mukaan yliopiston henkilökunta arvioi opiskelijoiden kiinnostuksen yrittäjyyttä kohtaan pienemmäksi kuin opiskelijat itse. Vastaavaan tulokseen päätyivät Tenhunen ja Luopajarvi (2009) kartoittaessaan opiskelijoiden asennoitumista yrittäjyyteen ammattikorkeakoulun henkilökunnan kertomana.

Suomessa ensimmäiset sairaanhoitajayrittäjät aloittivat toimintansa 1980-luvun alussa (Partinen 2006). Korhosen ja Pesosen (2000) tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista opiskelijoista (N=925) vain runsas prosentti toimi yrittäjänä puoli vuotta valmistumisen jälkeen. Tulos on vaatimaton, mutta kuitenkin hyvä alku. Terveysalan yritystoimintaa on tutkittu erittäin vähän. Tutkimusten mukaan esimerkiksi vuosina 1996–2005 Iso-Britanniassa tehtiin vain kolme sairaanhoitajien, kättilöiden tai terveydenhoitajien yritystoimintaan liittyvää empiiristä tutkimusta (Drennan, Davis, Goodman, Humphrey, Locke, Mark, Murray & Traynor 2007).

Sosiaali- ja terveydenhuollon yrittäjyys ei ole kuulunut hoitokulttuuriimme, sillä julkisen sektorin perinteinen naisvaltaisuus on vuosikymmenten ajan leimannut naispuoliset hoitajat kuntien ja valtion palkkalistoilla oleviksi työntekijöiksi (Bergfors & Uuttu 2005, 119, 124, 126; Stakes 2007, 25, [10.10.2008]). Joutsen-Onnelan (2003) väitöskirjan mukaan sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijat ovat turvallisuushakuisia, mistä syystä he eivät halua yrittäjiksi. Toisaalta Shinnarin, Pruettin ja Toneyn (2009) yliopisto-opiskelijoita ja -henkilökuntaa koskevan yrittäjyystutkimuksen mukaan naisten ja miesten kiinnostus yrittäjyyskasvatusta (entrepreneurship education) kohtaan ei eronnut toisistaan. Stakesin tilaston (2007, 24, [10.10.2008]) mukaan vuonna 2006 Suomessa oli 2018 yksityistä sosiaalialan yritystä. Vastaavasti vuonna 2005 yksityisiä terveyspalveluntuottajia oli 4 681, joka sisältää laboratorio-, röntgen- ja fysioterapiapalvelut sekä työterveyshuollon, lääkärin vastaanotto toiminnan ja hammashuollon palvelut. Luvuista ei ilmene sukupuoli.

Tämä tutkimus kuvaa pääosin naisten kokemuksia sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa suoritetusta ohjatusta harjoittelusta. Tämä liittyy myös siihen, että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat ja työntekijät ovat suurimmaksi osaksi naisia. Vuonna 2008 kuntien sosiaali- ja terveyspalvelujen henkilöstöstä vain 8,5 prosenttia oli miehiä. Terveyspalveluissa miesten osuus oli suurempi (11,6 %) kuin sosiaalipalveluissa, joissa se oli vain 5,0 prosenttia. Sairaanhoitajista miehiä oli hieman alle 6 prosenttia. (Ailasmaa 2009.)

Koulutusorganisaatio palkitsee usein tunnollisia tyttöjä paremmin arvosanoin kuin toiminnallisia poikia, joista saattaa kuitenkin tulevaisuudessa kehittyä hyvin menestyviä yrittäjiä. Toiminnallisten poikien todistus ja erityisesti käyttäytymisnumero on saattanut olla heikko. Olisiko käyttäytymisnumeron sijaan pitänytkin arvioida yrittäjyystaitoja? Olisivatko poikien arvosanat tässä tapauksessa parantuneet?

Seuraavaksi käsitellään yrittäjyyskasvatuksen pedagogiseen toteuttamiseen liittyviä asioita tutkimuksen tiedonhakuprosessin ja tutkimuksen tulosten mukaisesti. Näin luodaan pohjaa

tulevaisuuden ammattilaisten yrittäjyyskasvatukseen erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Vastaavia ajatuksia sisältää myös Opetusministeriön (2009a) yrittäjyyden suuntaviivoja käsittelevä uusin julkaisu.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagoginen toteuttaminen

Kaikille Suomessa toimiville ammattikorkeakouluille suositellaan oman yrittäjyysstrategian laatimista (Opetusministeriö 2009b), joiden pohjalta kaikille ammattikorkeakoulun opiskelijoille tulisi tarjota ainakin yrittäjyyskasvatukseen liittyvät perusopinnot (Arene ry 2006; Opetusministeriö 2004b). Tiedonhaun tulosten (luku 3.2) mukaan opinnot olisivat tärkeitä erityisesti naisvaltaisen sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille, koska naiset eivät perusta yrityksiä niin helposti kuin miehet (Joutse-Onnela 2003). Pihkalan vuonna 2008 tekemän tutkimuksen mukaan sairaanhoitajaopiskelijat pitivät yrittäjyyskoulutusta tärkeänä, joten asenne yrittäjyyskasvatukseen on myönteinen (ks. myös Kivelä 2002).

Yrittäjyyteen liittyvien perusopintojen lisäksi tulisi tarjota vapaaehtoisuuteen perustuvia opintoja (ks. Leskinen 1999). Opiskelun tavoitteiden tulisi olla realistisia (Pihkala 2008), kuten tässä tutkimuksessa. Parhaita opetusmenetelmiä ovat toiminnalliset ja opiskelijoita aktivoivat yhteistoiminnalliset menetelmät. Suositeltavia menetelmiä ovat opetuskeskustelut (Solomon 2007), erilaiset ryhmätyöt ja reflektointi (Cope 2003; Cope & Watts 2000; Heinonen & Akola 2007; Loke & Chow 2007; Paukkunen, Tossavainen & Turunen 2003), yritysten simulointi, työpajat, yritysvierailut, yritysten perustaminen ja erilaiset pelit (Hytti & O’Gorman 2004; Leffler & Svedberg 2005). Parhaita menetelmiä ovat opiskelijoiden yhteiseen kokemukseen perustuva toiminta (Jones & Iredale 2006; McKeown, Millman, Sursan, Smith & Martin 2006; Paajanen 2001). Tätä edustaa esimerkiksi käytännön harjoittelun toteuttaminen ”todellista” yritystä vastaavassa ympäristössä (Heinonen & Akola 2007; Hytti & O’Gorman 2004; Paajanen 2001), kuten palvelutoiminnassa. Organisaatioyrittäjyyden opetuksessa luento ei ole hyvä menetelmä, vaan organisaatioyrittäjyyden opetuksessa tulisi suosia yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä (Heinonen 2007).

Erilaiset työelämän kanssa toteutetut yhteistyöprojektit sopivat hyvin yrittäjyyden opiskeluun. Projektit ovat ”todellisia” ja ne motivoivat opiskelijoita. Opiskelijat saavat vastuuta ja heihin luotetaan (Asanti 2002; Paljakka 1999). Tärkeää on etukäteen selvittää, millaisia erilaisia taitoja opiskelijoilla on. Näin hyödynnetään kaikkien opiskelijoiden taitoja. Tällöin myös oppiainerajat ylittyvät ja opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus opiskella moniammatillisesti eri koulutusasteilla ja eri vuosikursseilla opiskelevien opiskelijoiden kanssa (Jones & Iredale 2006; Leffler & Svedberg 2005; Paajanen 2001). Tällainen yhteistoiminta edistää yrittäjämäistä oppimista (Pittaway 2004, [23.11.2007]); Wai Mui Yu & Wing Yan Man 2007), joka on erityisen suotavaa juuri yrittäjyyskasvatuksen järjestämisessä. Näin opetuksessa tulisi suosia monialaisten tiimien käyttöä (Paasio, Nurmi & Heinonen 2005, Nurmi & Paasio 2007), jota tämän tutkimuksen mukaan sisältyy palvelutoiminnan harjoitteluun. Toisaalta monialaisten tiimien käyttöä toivottiin myös lisää.

Opiskelijan yrittäjyyspolkua olisi eri tavoin tuettava ja kannustettava sekä opiskelun aikana (Pihkala 2008) että valmistumisen jälkeen. Keskeisinä tukijoina toimivat opettajat, toiset opiskelijat ja asiakkaat (yrittäjät). Opiskelijoiden tulisi luottaa ja uskoa itseensä sekä uskaltaa toimia luovasti ja innovatiivisesti (Rae & Carswell 2000). Myös opettajille tulisi tarjota yrittäjyyteen liittyvää perus- ja täydennyskoulutusta (Seikkula-Leino 2007). Uuden neuvottelevan, ohjaavan ja innovatiivisen opettajan rooli luo haasteita myös opettajankoulutukselle. Toiminnallisten ja innovatiivisten menetelmien käyttöä olisi hyvä harjoitella jo opettajakoulutuksessa. Näin opettajat pystyisivät paremmin tukemaan opiskelijoita sekä tarjoamaan opiskelijoille yrittäjyyteen kannustavan oppimisilmapiirin. Tällaisen ympäristön luominen ja ylläpitäminen on yksittäiselle opettajalle haastava tehtävä. Yrittäjyyden opetus voidaan antaa opettajatiimien yhteiselle vastuulle (Pittaway & Hanon 2008). Erityisesti eri alojen opettajien yhteistyö luo paremmat mahdollisuudet opiskelijoiden tehokkaaseen oppimiseen. Kiinteä yhteistyö työelämän kanssa edellyttää myös opetussuunnitelman joustavuutta (Heinonen 2007; Heinonen & Akola 2007; Seikkula-Leino 2006; Smith, Collins & Hannon 2006; Paajanen 2001). Sekä opiskelijoille että opettajille tulisi varata opiskeluun riittävästi aikaa. Koulukulttuurin arvostus yrittäjyyttä kohtaan auttaa opettajia luomaan hyvät olosuhteet yrittäjyyden oppimiseen (Hytti & O’Gorman 2004).

Yliopisosssa suoritettavat yrittäjyysopinnot olisi parasta sijoittaa koulutuksen loppuvaiheeseen (Mentoor & Friedrich 2007; Pihkala 2008), kuten tässä tutkimuksessa ja tarjota niitä myös jatko-opiskelijoille (McKeown, Millman, Sursan, Smith & Martin 2006). Tällöin opiskelijoilla on jo käsitys tulevasta ammatistaan ja he pystyvät liittämään uudet yrittäjyystiedot ja -taidot sekä käyttäytymisen aikaisempaan tietorakenteeseensa. Toisaalta esimerkiksi Euroopan neuvoston linjauksissa (5980/01, [28.9.2008]) yrittäjyyden edistäminen määritellään yhdeksi koulujärjestelmän painopisteeksi ja Suomi on sitoutunut yrittäjyyskasvatukseen opetukseen kaikilla koulutusasteilla (European Commission 2002; Opetusministeriö 2004a, 16; Opetusministeriö 2004b, 9; Opetusministeriö 2008). Yrittäjyyskasvatusta tulisi tarjota siis jo alakoulusta alken. Tulevaisuudessa voisi olettaa, että opiskelijoiden lähtötaso korkeakouluun tullessa on yrittäjyyteen liittyvissä asioissa nykyistä korkeampi ja yrittäjyysopintoja voidaan kitkattomasti jatkaa korkeakouluopintojen ensimmäisistä vuosista alkaen.

Tutkimuksen johdantoluvun alussa olevaan opiskelijan kysymykseen ”Miksei täällä oo kaikki valmiina, kun opiskelijat tulee tänne?” voidaan vastata, että on olennaista, ettei kaikkea anneta valmiina. Tarkoituksena on opiskella asioiden suunnittelua, epävarmuuden sietoa, riskien ottamista ja kilpailua, jossa keskeistä on yhteinen tekeminen. Myös Gibbin (1993, 16) mukaan pienyrityksen kaltainen toimintasuuntautunut ympäristö edistää yrittäjämäistä käyttäytymistä, koska se antaa aidon epävarmuuden kokemuksen eikä ”kaikki ole valmiina”, vaan ympäristö jättää tilaa oppimiselle.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Grounded theory -menetelmällä tehdyn tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida eri tavoin. Luotettavuuden arviointi voidaan tehdä aineiston validiteetin, reliabiliteetin ja luotettavuuden sekä tutkimusprosessin ja tutkimustulosten empiirisen muodostamisen kautta. Tuotettua teoriaa voidaan arvioida sen yhteensopivuuden, ymmärrettävyyden, aineistovastaavuuden, yleistettävyyden, toimivuuden sekä muunneltavuuden kannalta. (Charmaz 2000, 527-529; Strauss & Corbin 1990, 249-257; 1994, 279-281; Hutchinson 1993, 206-208.) Tutkimusprosessin eteneminen, ymmärryksen lisääntyminen sekä esitettyjen tulkintojen perusteet on selvitettävä siten, että myös lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta (Rantala 1999, 194).

6.2.1 Tutkimusaineiston ja tutkimusprosessin luotettavuus

Tämä tutkimus on tehty pääosin Grounded theory -menetelmällä. Tosin aineistonkeruussa käytettiin narratiivista tiedonkeruumenetelmää ja myös eläytymiskertomukset luettiin narratiivisesti. Tutkimusta arvioitaessa on tärkeää aluksi määritellä, miksi tutkimuksen päämenetelmäksi valittiin juuri Grounded theory -menetelmä (Bluff 2005, 156–157; Strauss & Corbin 1990, 249). Tässä tutkimuksessa päädyttiin Grounded theory -menetelmään, koska ammattikorkeakoulun palvelutoiminnan ohjattua harjoittelua ei ole juurikaan tutkittu, joten siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä tai teoriaa ei ole määritelty aikaisemmin (ks. Strauss & Corbin 1990, 19).

Grounded theory -menetelmässä muodostetaan aineistolähtölähtöisesti tiettyyn toiminta-alueeseen tarkoitettu teoria. Aineistoon ankkuroitu teoria muodostuu ydinkategorian ympärille tutkimalla alakategorioita ja niiden välisistä suhteista aikaisemman teoreettisen ja tutkimustiedon avulla (Hutchinson 1993, 181; Leino-Kilpi 1990b; Martikainen & Haverinen 2004, 136–137; 75; Strauss & Corbin 1990, 117–118).

Tutkimuksen substantiivinen teoria muodostui aineiston keräämisen, koodauksen ja jatkuvan vertailun jälkeen. Kategorioiden välisten suhteiden kuvauksen ja ydinkategorian tunnistuksen jälkeen teorian avulla nostettiin kategorioiden teoreettista tasoa. Samalla muodostui substantiivinen teoria ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvasta yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta. Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kuuluu siis koko tutkimusprosessin tarkastelu (Bluff 2005, 156–157; Glaser & Strauss 1967, 45; Strauss ja Corbinin 1990, 254–256).

Tutkimuksessa etsittiin vastauksia kysymyksiin, 1) mitkä käsitteet kuvaavat opiskelijoiden ja opettajien kokemusten pohjalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoiminnan toimintaa ja minkälaisia ovat näiden käsitteiden väliset suhteet 2) miksi ja mihin tarkoitukseen opiskelijoiden ja opettajien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa toimintaa

tarvitaan ja 3) minkälaiseksi ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun palvelutoimintaa kuvaava kokonaisrakenne muodostuu opiskelijoiden ja opettajien kokemusten perusteella. Näihin kysymyksiin saatiin tutkimuksessa vastaukset.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa todellisuutta. Tässä kohtaa tulisi ensinnäkin selvittää aineistoon liittyen, miten kertomukset ja haastattelut vastaavat todellisuutta. Narratiiviset eläytymismenetelmällä kerätyt kertomukset eivät voi vakuuttaa lukijaa totuudellaan (truth), mutta ne voivat vakuuttaa todentunnulla (verifikaatio). Kertomus mahdollistaa maailman ymmärtämisen hiljalleen dialektisesti rakentuvana juonellisenä tarinana, jossa on parhaimmillaan vahva todentuntu. Todentuntu perustuu siihen, että lukija eläytyy kertomukseen ja kokee sen totuuden simulaationa. Lukijalle avautuu kertomuksen kautta kokonaisvaltainen tunnekokemus. (Heikkinen 2001, 127; Heikkinen 2002, 195–196; Riessman 2008, 183–186; Webster & Mertova 2007, 90.) Tarkoituksena on vakuuttaa lukija, saada hänet eläytymään kertomukseen ja kokemaan se todentuntuisena (Ropo 2001).

Narratiivisten kertomusten ja haastattelujen avulla ei pyritä yleistettävään tai objektiiviseen tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Tämä perustuu siihen, että narratiivinen ajattelu ymmärretään prosessiksi ja narratiivi eräänlaiseksi avoimeksi ”muodoksi”, joka rakentuu prosessin tuloksena. Tämän rakentamisprosessin jälkeen on mahdotonta varmistua kertomusten todellisuuden ja merkityksen perustasta. (Bruner 2006, 129; Manning & Cullum-Swan 1994, 463–466; Tolska 2002, 101; Webster & Mertova 2007, 89–90.)

Verifikaatio (todentaminen) ulottuu myös fiktiivisten kertomusten arviointiin. Jos kertomus on todentuntuinen, ei ole väliä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet jossain, vaan henkilöahmot ja tapahtumat voivat olla myös kuvitteellisia. Olennaista on, että kertomuksen maailma on uskottava ja lukija voi eläytyä siihen. Todentuntuinen simulaatio voi antaa lukijalle jotain uutta ymmärrystä maailmasta. (Heikkinen 2001, 128.) Liitteessä kuusi (negatiivinen kertomus) esitetään muista kertomuksista poikkeava negatiiviseen kehyskertomukseen perustuva eläytymiskertomus, jonka etenemistä voidaan tulkita metaforien kautta (Tolska 2002, 109). Näin metaforien avulla kuvataan opiskelutovereita, ilmapiiriä, ympäristöä sekä arviointia ja asenteita. Kertomuksessa tulevat esille myös opiskelijan erilaisuuden kokemukset. Tästä huolimatta kertomuksen todellisuutta ei voi tietää. Niiniluodon (1980, 138) klassinen tiedonkäsitteen mukaan tieto on ”hyvin perusteltu tosi uskomus”. Mikä siis onkaan lopulta todellisuutta? Ontologisesti ajatellaan myös, että on olemassa useita totuuksia, ja että näitä koskeva tieto muuttuu koko ajan.

Tässä tutkimuksessa tutkittaville esitettiin eläytymiskertomus, jonka orientoimina kukin heistä kirjoitti oman kertomuksensa. Haastattelussa tutkittavat saivat kertoa omaa kertomustaan melko vapaasti. Kaikkien kertomusten ja haastattelujen totuuteen voidaan suhtautua kriittisesti. Tutkittavat ilmaisivat kuitenkin kertomuksissaan ja haastatteluissaan tiettyyn tutkimushetkeen liittyviä henkilökohtaisia tuntemuksiaan. Jokainen sai vapaasti kertoa haluamistaan asioista.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin epärelevantit satunnaistekijät vaikuttavat tutkimustuloksiin. Tutkimuksessa on vaikea osoittaa, miten satunnaiset tekijät vaikuttavat kertomuksiin tai haastatteluihin. (Eskola 1992, 35; Heikkinen 2001, 126–127; Heikkinen 2002, 194–195.) Tässä tutkimuksessa jokainen opiskelija ja opettaja kirjoitti tai kertoi palvelutoiminnan ohjatusta harjoittelusta niitä asioita, jotka he halusivat tuoda esiin (ks. Kuula 2006b, 129). Tätä tietoa ja sen totuutta ei voida kyseenalaistaa.

Yksi Grounded theory -menetelmällä tehdyn tutkimuksen kriittisistä kohdista on se, että tutkimus tehdään ilman teoreettista pohjaa (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 420; Stern 1985, 153). Glaser ja Strauss (1967, 37) korostivat Grounded theory -menetelmän kehittämisen alussa sitä, että Grounded theory -menetelmällä tehdyssä tutkimuksessa pitää välttää aikaisempaa kirjallisuuteen perehtymistä. Kirjallisuuteen suositeltiin perehdyttävän vasta sitten, kun vertailevan menetelmän avulla on päästy aineiston alustavaan jäsenyykseen ja aineisto ”antaa luvan” perehtyä kirjallisuuteen. Glaser (1992, 31–32) jyrkensi myöhemmin näkemystään kirjallisuuden käyttämisestä erityisesti tutkimusprosessin alkuvaiheessa. Toisaalta Strauss ja Corbin (1998) eivät kieltäneet kirjallisuuteen tutustumista tutkimuksen alussakaan. Keskeistä on, ettei kirjallisuuteen tutustuminen ala liikaa ohjata tutkimusta. Tavoitteena on aineistopohjainen teoria, joka ei toista jo aikaisemmin esitettyjä teorioita. (Bluff 2005, 150; May 1986, 152.)

Voidaan siis kysyä, millaiset tekijät ohjasivat tämän tutkimuksen analyysia ja kategorioiden muodostamista? Avointa ja aksiaalista koodausta ohjasi itsekkin palvelutoiminnassa mukana olleen tutkijan esiymmärrys (Raunio 1999, 293, 306) sekä asiaa koskevat muistiinpanot eli memot (Strauss & Corbin 1990, 197–199). Kirjallisuuteen tutustuminen auttoi erityisesti ydinkäsitteen ja substantiivisen teorian muodostumisessa. Tutkimuksen alussa tekijällä ei ollut selvää kuvaa siitä, mihin ydinkäsitteeseen päädytään. Näin oikeanlaisen teoreettiseen kirjallisuuteen tutustuminen ennakolta olisi ollut vaikeaa. Toisaalta teoriaan tutustuminen jo empiirisen tutkimuksen alussa olisi selkeyttänyt substantiivista koodausta, mutta tällöin teorianmuodostus olisi enemmän tai vähemmän pohjautunut valmiiseen teoriaan. Myös kehyskertomukset ja haastatteluteemat laadittiin siten, että ne eivät rajaisi tutkimustulosta. Tutkimusraportti kirjoitettiin kuitenkin muotoon, jossa tutkimuksen tulosten tausta ja lähtökohdat esitellään ennen tutkimuksen empiiristä raportointia. Muita tutkimusaineiston ja tutkimusprosessin luotettavuuteen liittyviä asioita käsiteltiin jo luvussa 4.2.

6.2.2 Substantiivisen teorian luotettavuus

Aluksi voidaan kysyä, syntyikö tutkimuksen tuloksena teoria? Onnistuiko tutkija luomaan jatkuvasti kehittyvän empiirisen aineiston johdattaleman kokonaisuuden, joka käyttää käsitteitä ja käsitteiden suhteita kuvaavia lausumia (ks. Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino 2008)? Keskeistä on tietysti se, miten teoria määritellään. Niiniluodon (1984, 193) mukaan (ks. myös Koironen ja Peltonen 1995, 105) alun perin teoria tarkoitti katselua, tarkastelua tai mietiskelyä, jossa älyllisten ja rationaalisten toimintojen avulla pyrittiin yleisiin käsityksiin. Vähitellen teorialla alettiin tarkoittaa tosiasioiden järjestelmää. Teoriat mahdollistavat

yhtäältä ilmiöiden selittämisen ja ymmärtämisen sekä toisaalta myös niiden ennustamisen ja manipuloinnin. Teoriat muodostuivat teoreettisista käsitteistä.

Teoriat voidaan myös jakaa suuriin, keskitason ja pieniin teorioihin. Meleisin (2007, 43) mukaan suuret teoriat ovat teoreettisia, laajoja ja abstrakteja. Keskitason teoriat ovat suhteellisen konkreettisia, käytäntöön sovellettavia ja tiettyyn ilmiöön liittyviä teorioita. Pienet teoriat tai mallit (situation-specific theories) ovat tilannesidonnaisia, konkreettia sekä ohjaavat toimintaa yksittäisissä käytännön tilanteissa. Ne perustuvat erityistietoon. Testaamalla pieniä teorioita laajemmalla aineistolla niistä voidaan saada keskitason teorioita. Grounded theory -menetelmällä tehdyn tutkimuksen tavoitteena on juuri teorian luominen. Käsite ”Grounded theory” kuvaa teoriaa ja sen vähittäistä kehittymistä empiirisestä aineistosta (grounded by the data). Mikäli teoriaa ei luoda, tutkimus ei ole Grounded theory -tutkimus. (Strauss & Corbin 1990, 131.) Muodostetun teorian tulisi siis yltää ainakin pienen teorian tasolle.

Grounded theory -menetelmällä tuotettua teoriaa arvioidaan tarkastelemalla teorian yhteensopivuutta, ymmärrettävyyttä, yleistettävyyttä ja kontrolloitavuutta (Strauss & Corbin 1990, 1994). Grounded theory -menetelmällä tuotetussa teoriassa tutkimusraportin lukija on saatava vakuuttuneeksi siitä, että teoria on todella noussut aineistosta, ja että kehitetty teoria on sisällöllisesti yhteensopiva tutkittavan ilmiön kanssa (May 1986, 153; Strauss & Corbin 1990, 250).

Tässä tutkimuksessa kehitetty teoria on sisällöllisesti yhteensopiva tutkittavan ilmiön kanssa, koska teorian käsitteet on muodostettu empiirisesti opiskelijoiden ja opettajien palvelutoiminnassa suoritettuun ohjattuun harjoitteluun liittyvistä kokemuksista. Tutkimuksen tulosten ja analysoinnin esittelyssä viitataan myös kerättyyn aineistoon suoria lainauksia käyttämällä. Näin teoria on kuvaus tutkimukseen osallistuneiden tiedonantajien tiettyyn aikaan sidotuista kokemuksista ja niihin liittyvistä merkityksistä, joiden kautta ohjattua harjoittelua tutkimuksessa jäsenettiin. Grounded theory -menetelmällä tehdyn tutkimuksen yksi tunnuspiirre on, että tutkimuskohteena ovat yksilölliset kokemukset ja merkitysrakenteet tai sosiaaliset prosessit (Martikainen & Haverinen 2004, 136–137). Toisaalta tutkimuksen tekijä keräsi ja analysoi aineiston yksin, joten hänen subjektiivinen näkemyksensä vaikuttaa yhteensopivuuteen.

Teoria tukee palvelutoiminnassa suoritettua harjoittelua eri puolten ymmärtämistä, koska teoria perustuu kerättyyn aineistoon. Teorian avulla lisätään ymmärrystä siitä, miten opiskelijat ja opettajat omien kokemustensa kautta määrittelevät palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvaa toimintaa. Ymmärrettävyyden lisäämiseksi teorianmuodostus on tässä raportissa kuvattu vaiheittain. Näin lukijalla on mahdollisuus seurata koko ajan analysointiprosessia. Tutkimuksen tuloksena muodostettu substantiivinen teoria esitettiin viidelle tutkimuksessa mukana olleelle opettajalle, joiden mukaan teoria oli ymmärrettävä ja vastasi hyvin heidän kokemuksiaan. He totesivat myös, että yrittäjäyys ei kuitenkaan näy käytännössä toiminnassa tarpeeksi. Toisaalta teorian esittämisellä viidelle opettajalle pyrittiin myös teorian verifiointiin. Teorian luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös eläytymiskertomuksista muodostetuilla tyypikertomuksilla sekä eläytymiskertomuksista ja haastatteluista tehtyjä frekvenssi- ja prosenttijakaumia käyttämällä.

Muodostettua teoriaa ei voi kuitenkaan suoraan yleistää, koska tässä tutkittiin opiskelijoiden ja opettajien elettyjä kokemuksia (Bluff 2005, 156–157). Tutkimusta ei myöskään voi samanlaisena toistaa ja siirtää, koska kokemukset ovat ihmisten tutkimushetkellä kokemia asioita (Charmaz 2000, 522).

Tutkimus täyttää edellä esitetyn mukaisesti substantiivisen teorian kriteerit. Toisaalta alakategoriat ja niiden suhteet ovat teoreettisina käsitteinä vielä alustavia ja vain osittain määriteltyjä. Sen sijaan ydinkategoriaa on määritelty perusteellisemmin. Muodostettua teoriaa voi ja pitää jatkuvasti kehittää.

Ydinkategorian ohella jatkuvan vertailun menetelmällä voidaan tunnistaa käyttäytymis- ja toimintamalleja tietyissä tilanteissa. Näin tässä tutkimuksessa muodostettua teoriaa voidaan myös pitää käyttäytymis- ja toimintamallina, koska se kuvaa yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa (käyttäytymistapaa). Niiniluodon (1984, 205) mukaan malli on lausejoukko kuten teoriakin, mutta sen status ja päämäärä ovat teoriaa vaatimattomammat. Mallin lauseet ovat epätarkkoja ja rajoitettuja sovellettaviksi. Malli voi olla myös havainnollinen kuva jostakin ilmiöstä. Mallit voivat toimia askelina kohti yleisempiä ja tarkemmin todellisuutta kuvaavia teorioita. Meleisin (2007, 43) mukaan pienet teoriat tai mallit ovat tilannesidonnaisia, konkreettisia ja ne ohjaavat toimintaa yksittäisissä käytännön tilanteissa. Muodostettu substantiivinen teoria yrittäjämäisestä yhteistoiminnallisesta toimintatavasta kuvaa opiskelijoiden ja opettajien kokemaa ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnassa tapahtuvaa ohjattua harjoittelua. Teoria on siis tiettyyn alueeseen rajattu substantiivinen teoria.

Tämän tutkimuksen käsitteiden syventämiseen tarvittaisiin kuitenkin lisää empiiristä monitieteellistä tutkimusta. Näin koko teoria sekä yrittäjyyden ja yhteistoiminnallisuuden liitos vahvistuisivat. Toisaalta tutkimuksessa muodostetun substantiivisen teorian toimivuus, muunneltavuus ja käytettävyys voidaan arvioida käytännön toiminnassa ammattikorkeakoulujen palvelutoiminnoissa suoritettua ohjattua harjoittelua. Näin palataan yksilökonstruktivistisen näkemyksen pragmaattiseen totuusteoriaan, jonka mukaan tiedon todellisuus testataan käytännössä (Tynjälä 1999, 40).

6.3 Tutkimustulosten merkitys ja hyödynnettävyys

Tämän tutkimuksen avulla kuvattiin opiskelijoiden ja opettajien kokemaa ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa tapahtuvaa ohjattua harjoittelua, mitä ei Suomessa ole juuri aikaisemmin tehty. Näin saatiin kuvattua toiminnan keskeiset käsitteet ja ydinkäsite sekä muodostettua niitä koskeva substantiivinen teoria. Palvelutoiminnan ohjattua harjoittelua opiskelijan ja opettajan roolit lähenevät. Opiskelija on aktiivinen, itseohjautuva, vastuullinen sisäinen ja omaehtoinen yrittäjä. Opiskelija kantaa vastuuta koko asiakaspalveluprosessista. Opiskelija hankkii itselleen asiakkaita. Opiskelijat ovat palvelutoiminnan varsinaiset ”työntekijät”.

Opettajalle palvelutoiminnassa työskenteleminen merkitsee yhdistettyä opettajan, ohjaajan, tukijan ja arvioijan roolia. Hän luo myös omalta osaltaan yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen ympäristön hankkien yhteistyökumppaneita ja asiakkaita. Tällaisen ympäristön luominen on opettajalle haasteellista. Toisaalta tällainen innovatiivinen oppimisympäristö on todettu tehokkaaksi yrittäjyyskasvatuksen opetuksessa (Smith, Collins & Hannon 2006).

Asiakkaalle palvelutoiminta merkitsee laadukkaita edulliseen hintaan saatavia sosiaali- ja terveysalan palveluita. Asiakas myös ohjaa opiskelijoita omalla tavallaan ja on tärkeä linkki työelämään. Opiskelijat, opettajat ja asiakkaat kehittävät toimintaa yhdessä. Yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa tukeva kulttuuri ja ympäristö luovat puitteet toiminnalle koulun ja työelämän välisellä rajavyöhykkeellä. Tulosten avulla on mahdollista kehittää opettajan työtä ja opiskelijoiden toimintaa palvelutoiminnassa suoritetussa harjoittelussa. Näin voidaan kehittää koko palvelutoimintaa oppimisympäristönä sekä luoda uusia oppimisympäristöjä ja innovaatioita. Myös asiakaspalvelu ja koulun ja työelämän yhteistyö kehittyvät, kun palvelutoiminnan ohjattuun harjoitteluun liittyvää toimintaa selkiinnytetään.

Tämä tutkimus tukee omalta osaltaan ajatusta, että yrittäjyyttä voidaan opiskella monipuolisesti yhteistoiminnallisin menetelmin. Toisaalta yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa on enemmän kuin pelkkä toiminnan sisältö tai menetelmä. Sen avulla on mahdollista luoda yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa tukeva ympäristö ja -kulttuuri. Tällöin yhdessä toimiminen tukee jokaisen opiskelijan omaa oppimista. Yhteistoiminnallisuus muokkaa opiskelijan asenteita ja käyttäytymistä opettajaa enemmän. Tämä vähentää myös opiskelijoiden syrjäytymistä, ”vapaamatkustajuutta” ja nykykulttuurin minäkeskeisyyttä. Nämä ajatukset kuuluvat myös sosiokonstruktivistiseen paradigmaan. Toisaalta on mahdollista myös tukea kokonaisen yrittäjämäisen paradigman kehittymistä, jonka avulla luodaan opiskeluun yhteisöllisyyttä ja me-henkeä. Keskeistä tässä yrittäjämäisessä paradigmassa on yhteinen toiminta. Näin ylitetään paradigmojen välistä rajaa.

Palvelutoiminnassa tapahtuva yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa on innovatiivista rajavyöhyketoimintaa, jossa opiskelijan-, opettajan- ja asiakkaan toimintajärjestelmät kohtaavat. (Konkola 2001, 179-183; Weger 1998, 112.) Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa on rajavyöhyketoimintaa, jossa rikotaan yrittäjyyden ja kasvatuksen välisiä rajoja. Tämä tuo uutta näkökulmaa yrittäjämäiseen pedagogiikkaan ja lisää tietoa palvelutoimintayhteisössä toteutuvasta toiminnasta.

Ammattikorkeakoulujen haasteena on kehittää innovatiivisia yrittäjyysopetuksen oppimisympäristöjä edistäviä toimintamalleja ja kohtaamispaikkoja, jossa opiskelijat, opettajat yrittäjät ja muutkin yrittäjyysryhmät voivat kohdata (Smith, Collins & Hannon 2006; Opetusministeriö 2009b; Tenhunen & Luopajarvi 2009). Myös Binks, Starkey ja Mahon (2006) haluavat tuoda innovatiivista yrittäjyyskasvatusta kaikkeen korkeakoulutukseen. Tässä tutkimuksessa muodostettu substantiivinen teoria vastaa omalta osaltaan myös tähän haasteeseen.

Kasvatustieteellinen tutkimus yrittäjämäisen oppimisen dynamiikasta on vasta alussa (Kyrö 2005a, 181). Yrittäjämäisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan muotojen näkeminen

yhdessä on vasta alkutaipaleellaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen otettiin kokoavana käsitteenä käyttöön vuonna 1979 ja Suomeen se levisi vasta 1990-luvun alussa. Yrittäjyyskasvatuskeskustelu on Suomessa alkanut 1970-luvulla ja se on voimistunut vasta 2000-luvulle tultaessa. Tulevaisuuden tieteiden välinen laajempi vuorovaikutus auttaisi yrittäjyyden ja kasvatuksen käsitteiden integraatiota. (Ikonen 2006, 13–14; Kyrö 2005a, 181–184, 202.) On huomattava, ettei yrittäjyyskasvatus ole vain kaupalliseen koulutukseen kuuluvaa, vaan se pitää sisällään monialaista toimintaa. Näin yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan omaksuminen myös sosiaali- ja terveysalalla on tärkeää.

Tämän tutkimuksen tulosten avulla onkin mahdollista kehittää sosiaali- ja terveysalan yrittäjyyteen liittyvää koulutusta ammattikorkeakoulussa. Opiskelijan sisäisen yrittäjän ja omien vahvuuksien tiedostaminen tapahtuu luontevasti yhteistoiminnallisten ja opiskelijoita aktivoivien menetelmien avulla. Yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintapa tulisi kuitenkin näkyä selkeämmin myös käytännön toiminnassa, koska tämän tutkimuksen mukaan palvelutoiminnassa toimitaan kollektiivisen yrittäjämäisesti. Yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toiminnan tulisi näkyä myös opiskelijoiden ja opettajien päivittäisessä työssä sekä opetussuunnitelmassa, koska sosiaali- ja terveysalan työssä toimitaan yhteistoiminnallisesti ja moniammatillisesti asiakkaan parhaaksi.

Tämän tutkimuksen avulla aloitettiin myös kansainvälisen verkoston luominen palvelutoimintaa vastaavien keskusten kanssa. Yhteistyön avulla on mahdollista kehittää palvelutoimintaa, kun eri maiden parhaat käytännöt saadaan hyödynnettyä. Kokonaisuudessaan palvelutoimintaharjoittelun kaikkia mahdollisuuksia ei yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan näkökulmasta ole vielä käytetty. Monipuoliselle innovatiivisuudelle on siis jätettävä tilaa.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimustulosten perusteella ehdotetaan seuraavia jatkotutkimusaiheita:

1. Ensimmäinen idea koskee ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnan ohjatussa harjoittelussa tapahtuvan yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatapa -teorian edelleenkehittämistä ja testausta. Teoriaa voidaan testata ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminnoissa. Tutkimusta voidaan laajentaa myös ammattikorkeakoulun muiden alojen palvelutoimintoihin. Näin kehitettyä substantiivista teoriaa voidaan käyttää laajemman teorian kehittämiseen. Tutkimuksen tiedonantajina voivat olla myös muiden koulutusasteiden opettajat ja opiskelijat, jotka suorittavat ohjattua harjoitteluaan palvelutoimintaa vastaavassa ympäristössä. Teoriaa on mahdollista testata myös kansainvälisesti.

2. Opetusministeriö korostaa uuden tutkimuksen merkitystä ja tarpeellisuutta, jotta saadaan enemmän pohjaa yrittäjämäistä toimintaa tukeville oppimisprosesseille ja yrittäjyyspedagogiikalle. Ohjattuun harjoitteluun toivotaan liitettäväksi myös nykyistä enemmän yrittäjyyslementtejä. Samoin ammattikorkeakoulujen arviointineuvosto Arene ry korostaa ammattikorkeakoulujen yrittäjyyttä koskevan tutkimuksen lisäämistä. Kasvatustieteen näkökulmasta tutkimuksen keskeinen alue on nykyisin yrittäjämäisen yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan dynamiikka ja niiden vuorovaikutteisuus. Tämän vuoksi yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan tutkimista palvelutoiminnassa olisi syytä jatkaa. Yrittäjämäisen yhteistoiminnallisen toimintatavan ilmenemistä voitaisiin tutkia myös ammattikorkeakoulun tarjoamassa muussa koulutuksessa tai koko koulutusjärjestelmässä. Toisaalta olisi tärkeää myös kehittää ja testata uusia innovatiivisia opetusmenetelmiä, joiden avulla yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa voidaan tukea.
3. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan ja asiakkaan roolit ovat tärkeitä edellytyksiä opiskelijan yrittäjämäiselle yhteistoiminnalliselle toimintatavalle palvelutoiminnassa. Tässä tutkimuksessa asiakkaat eivät kirjoittaneet eläytymiskertomuksia, eikä heitä haastateltu. Asiakkaiden toiminta oli kuitenkin yksi keskeisistä käsitteistä. Opiskelijat kysyvät asiakkailta jatkuvasti kirjallista ja suullista palautetta toiminnasta, joten asiakkaiden rooli liittyy vahvasti opiskelijoiden toimintaan. Jatkossa olisi syytä tarkemmin kuvata asiakkaiden vaikutusta yrittäjämäiseen yhteistoiminnalliseen toimintaan palvelutoimintayhteisössä.
4. Tärkeää on myös tietyn väliajoin kartoittaa sitä, millaista palvelutoimintaa suomalaiset ammattikorkeakoulut tarjoavat ja tehdä kansainvälistä vertailua. Näin voidaan tehostaa ammattikorkeakoulujen välistä yhteistyötä Suomessa sekä kehittää myös kansainvälistä yhteistyötä. Näin voitaisiin ylläpitää moniammatillista kansainvälistä kokemusten vaihtoa ja tukea opiskelijoiden yrittäjämäistä yhteistoiminnallista toimintatapaa. Tämä olisi erityisen tärkeää juuri yrittäjyyskasvatuksen alueella.

LÄHTEET

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa: Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 19-38.
- Ailasmaa, R. 2009. Kuntien sosiaali- ja terveyspalveluiden henkilöstö 2008. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 23 / 2009. Helsinki.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa: Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: PS-kustannus.
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n yrittäjyysstrategia. 20.4.2006. <http://www.arene.fi/> [26.8.2007].
- Ammattikorkeakoululaki 2003/351. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351> [26.8.2007].
- Anderko, L. & Uscian, M. 2001. Quality Outcome Measures at an Academic Rural Nurse-Managed Center: A Core Safety Net Provider. Policy, Politics, & Nursing Practice 2 (4), 288-294.
- Arene. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki: Edita.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. Organizational learning II: theory, method and practice. Reading MA: Addison-Wesley. Arene 2006. Arene ry:n yrittäjyysstrategia. http://www.arene.fi/data/dokumentit/20070911T150636_06098.pdf [26.8.2007].
- Asanti, R. 2002. Työyhteisö tiimikulttuuria oppimassa. Tapaustutkimus tiimityötä tukevasta koulutusinterventiosta yritysmaailmassa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 202. Turku: Painosalama Oy.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811> [28.8.2007].
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Asetus rikoslain toimeenpanemisesta 39B/1889. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä 564/1994. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun asetuksen muuttamisesta 824/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Asteljoki, S. 1999. Terveyskoulu. Sairaanhoidon opiskelijoiden kokemuksia Terveyskoulusta ja Terveyskoulun soveltuvuus opiskelijoiden oppimiseen. Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Asteljoki, S. & Kontio, E. 2007. Yrittäjyyden edistäminen ammattikorkeakoulussa – esimerkkejä terveysalalta. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 32, verkkojulkaisu. URL: <http://www.turkuamk.fi/julkaisut/isbn9789525596861.pdf>, (e-julkaisu 12.3.2007). [13.11.2008].
- Asteljoki, S. 2008. Ammattikorkeakoulun palvelutoiminta edistämässä yrittäjämäistä yhteistoiminnallista oppimista. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 1. 51-62.
- Asunmaa, M. 2003. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden oppimiskokemuksia harjoittelusta Seniorikeskuksessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.

- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. *Ympäristöpsykologian perusteet*. Juva: WSOY.
- Ballantine, J. & McCourt Larres, P. 2007. Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills? *Education + Training* 49 (2), 126-137.
- Baptiste, S.E. 2003. *Problem-Based Learning. A self-Directed Journey*. Thorofare Slack.
- Baumberger-Henry, M. 2003. Practicing the art of nursing through student-designed continuing case study and cooperative learning. *Nurse Educator*. 28(4), 191-195.
- Baumberger-Henry, M. 2005. Cooperative learning and case study: does the combination improve students' perception of problem-solving and decision making skills? *Nurse Education Today* 25 (3), 238-246.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. 1997. *Woman's ways of knowing. The Development of Self, Voice and Mind*. New York. Basic Books.
- Benkert, R., George, N., Tanner, C., Barkauskas, V.H., Pohl, J.M. & Marszalek, A. 2007. Satisfaction with a School-Based Teen Health Center: A Report Card on Care. *Pediatric Nursing* 33 (2), 103-109.
- Benzies, K.M. & Allen, M.N. 2001. Symbolic interactionism as a theoretical perspective for multiple method research. *Journal of Advanced Nursing* 33(4), 541-547.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologian tutkielma*. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.
- Bergfors, T. & Uuttu, J. 2005. *Yrittäjyysosaaminen terveysalan haasteena*. Teoksessa: Elomaa, L., Koivuniemi, S., Veräjänkorva, O. & Wiirilinna, U. (toim.) *Vastauksia terveysalan oppimishaasteisiin*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 34. Turku, 114-132.
- Binks, M., Starkey, K. & Mahon, C. 2006. Entrepreneurship Education and the Business School. *Technology Analysis & Strategic Management* 18 (1), 1-18.
- Bluff, R. 2005. *Grounded theory: the methodology*. Teoksessa: Holloway, I. (ed.) *Qualitative Research in Health Care*. Open University Press. London: YHT Ltd., 147-167.
- Boettcher, J.H. 1989. Nurse practice centers and faculty job satisfaction. *Nursing Connections* 2 (3), 7-17.
- Boettcher, J.H. 1996. Nurse Practice Centers in Academia: An Emerging Subsystem. *Journal of Nurse Education* 2 (35), 63-68.
- Boyd, C.O. 1993. *Phenomenology: The Method*. Teoksessa: Munhall P.L & Boyd C.O. (Eds.) *Nursing research. A Qualitative Perspective*. (2nd ed). National League for New York: Nursing Press, 99-132.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, S. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Browne-Krimsley, V. 2004. Lessons Learned: Providing Culturally Competent Care in a Nurse-Managed Center. *ABNF Journal* 15 (4), 71-73.
- Bruner, J, S. 2006. Life as narrative. Teoksessa: *In Search of Pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner. Volume II*. London: Routledge, 129-140.
- Burr, V. 2004. *Sosiaalipsykologian ihmiskäsityksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Chan, DS. 2003. Validation of the Clinical Learning Environment Inventory. *Western Journal of Nursing Research*. 25 (5), 519-532.
- Chan, DS. 2004. Nursing students' perceptions of hospital learning environments - an Australian perspective. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 1, article 4.

- Charmaz, K. 2000. Grounded theory. Objectivist and Constructivist Methods. Teoksessa: Denzin, N, K & Lincoln, Y, S. (Eds.) Handbook of qualitative research. (2nd ed). Thousand Oaks, Calif. London: Sage, 509-535.
- Charmaz, K. 2005. Grounded theory in the 21st century. Applications for Advancing Social Justice Studies. Teoksessa: Denzin, N, K & Lincoln, Y, S. (Eds.) The Sage Handbook of qualitative research. (3rd ed). Thousand Oaks, Calif. London: Sage, 507-535.
- Chase, S.E. 2005. Narrative inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa: Denzin, N, K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) The sage handbook of qualitative research. (3rd ed). Thousand Oaks, Calif. London: Sage, 651-679.
- Chenitz, W & Swanson, J. 1986. Qualitative research using grounded theory. Teoksessa: Chenitz, W & Swanson, J. From practice to grounded theory: qualitative research in nursing. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 3-15.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 1994. Personal Experience Methods. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) Handbook on Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 413-427.
- Clear, J.B., Starbecker, M.M & Kelly, D.W. 1999. Nursing Centers and Health Promotion: A Federal Vantage Point. Family & Community Health 21 (4), 1-14.
- Cogo, A. 2006. Cooperation versus collaboration: concepts for nursing teaching in virtual environment. Revista Brasileira De Enfermagem 59 (5), 680-683.
- Cooper, S., Bottomley, C. & Gordon, J. 2004. Stepping out of the classroom and up the ladder of learning: An experiential learning approach to entrepreneurship education. Industry & Higher Education 18 (1), 11-22.
- Cope, J. 2003. Entrepreneurial Learning and Critical Reflection. Discontinuous Events as Triggers for "Higher-level" Learning. Management Learning 34 (4), 429-450.
- Cope, J. & Watts, G. 2000. Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research 6 (3), 104-124.
- Cope, P., Cuthbertson, P. & Stoddart, B. 2000. Situated learning in the practice placement. Journal of Advanced Nursing 31(4), 850-856.
- Corbin, J.1986. Qualitative data analysis for grounded theory. Teoksessa: Chenitz, W & Swanson, J. From practice to grounded theory: qualitative research in nursing. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 91-101.
- Dalsgaard, C. & Godsk, M. 2007. Transforming traditional lectures into problem-based blended learning: challenges and experiences. Open Learning 22 (1), 29-42.
- Daodee, S., Crabtree K. & Vandenberghe R. 2006. Improving critical thinking ability of nursing students through cooperative learning. Thai Journal of Nursing Research 10 (1), 46-58.
- Davies, I., Fülöp, M., Hutchings, M., Ross, A. & Berkics, M. 2004. Citizenship and enterprise: issues from an investigation of teachers' perceptions in England and Hungary. Comparative Education 40 (3), 363-384.
- DeCarlo, L. 2005. Advanced practice nurse entrepreneurs in a multidisciplinary surgical-assisting partnership. AORN Journal. 82 (3), 417-427.
- Denzin, N. 1970. The Research Act in Sociology. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. London. Butterworths.
- Deuchar, R. 2004. Changing paradigms - the potential of enterprise education as an adequate vehicle for promoting and enhancing education for active and responsible citizenship: illustrations from a Scottish perspective. Oxford Review of Education 30 (2), 223-239.
- Dewey, J. 1933. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process. Boston.

- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Dhliwayo, S. 2008. Experiential learning in entrepreneurship education: A prospective model for South African tertiary institutions. *Education + Training* 50 (4), 329-340.
- Drennan, V., Davis, K., Goodman, C., Humphrey, C., Locke, R., Mark, A., Murray, S. & Traynor, M. 2007. Entrepreneurial nurses and midwives in the United Kingdom: an integrative review. *Journal of Advanced Nursing* 60 (5), 459-469.
- Dudley-Marling, C. 2004. The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 37 (6), 482-489.
- Durkheim, E. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Durkheim, E. 1980. *Uskontoelämän alkeismuodot*. Australialainen toteemijärjestelmä. Helsinki: Tammi.
- Ehrenberg, AC. & Haggblom, M. 2007. Problem-based learning in clinical nursing education: integrating theory and practice. *Nurse Education in Practice* 7 (2), 67-74.
- Engel, C. 2000. Ei vain menetelmä vaan oppimistapa. Teoksessa: Bound, D. & Feletti, G. (toim.) *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia*. Helsinki, 36-39.
- Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T & Engeström, Y. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki, 19-27.
- Engeström, Y. 2004. *Eksansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja B:33.
- Eskola, J. 1992. Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa - esimerkkinä korkeakoulututkimus. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja B:35.
- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS -kustannus, 69-84.
- Eskola, J. & Kujanpää, S. 1998. Elämäntapaa harrastamassa: tekstiilityötä työväenopistossa. Tekosessa: Eskola, J. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU, 273-302.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998a. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998b. *Tarinoita ja taulukoita tarinoista – esimerkki eläytymismenetelmäaineiston analysoinnista*. Tekosessa: Eskola, J. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU, 127-144.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Yhteistoiminnallinen oppiminen; haasteet, mahdollisuudet ja tuen tarve. *Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet*. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY, 181-205.
- EU 2000. Euroopan neuvoston kokous 23. ja 24. maaliskuuta 2000. Lissabon. Puheenjohtajavaltion päätelmät. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fi.htm [14.4.2007].
- EU -direktiivit: 77/452/ETY, 77/453/ETY, 89/594/ETY, 89/595/ETY, 2005/36/EY. <http://eur-lex.europa.eu/> [28.9.2008].

- Euroopan unionin neuvosto. 2001. 5980/01, EDUC 23, Neuvoston (koulutus) selvitys Eurooppa- neuvostolle: "Koulutusjärjestelmien konkreettiset tulevaisuuden tavoitteet". http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_fi.pdf [28.9.2008].
- Euroopan yhteisöjen komissio. 2003. Vihreä kirja. Yrittäjyys Euroopassa. Bryssel. http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green_paper/green_paper_final_fi.pdf [28.9.2008].
- European Commission. 2002. Final report of the Expert Group "Best Procedure" Project on Education and Training for Entrepreneurship. http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/education_final.pdf [8.7.2009].
- Fagan, C. 2006. Three Es for teachers: economics, enterprise and entrepreneurship. *Teacher Development* 10 (3), 275-291.
- Fielding, N.G. & Fielding, J.L. 1986. *Linking Data. Qualitative Research Methods, Volume 4.* Beverly Hills: Sage.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 1994. Interviewing. *The Art of Science.* Teoksessa: Denzin, N, K & Lincoln, Y, S. (Eds.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage. 361-376.
- Foss, C. & Ellefsen, B. 2002. The value of combining qualitative and quantitative approaches in nursing research by means of method triangulation. *Journal of Advanced Nursing* 40 (2), 242-248.
- Frenn, M., Lunden, S., Martin, K., Riesch, S & Wilson, S. 1996. Symposium on Nursing Centers: Past, Present and Future. *Journal of Nurse Education.* 2 (35), 54-62.
- Fürstenau, B. 2003. Exploration of an Industrial Enterprise as a Method of Boundary-crossing in Vocational Education. Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing.* Amsterdam: Pergamon Boston, 85-118.
- Garpelin, A. 2003. *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering.* Lund: Studentlitteratur.
- Gibb, A. 1993. The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal.* 3 (11), 11-34.
- Gibb, A. 1997. Small Firms' Training and Competitiveness. Building Upon the Small business as a Learning Organisation. *International Small Business Journal.* 3 (15), 13-28.
- Gibb, A. 2002. In pursuit of a new "enterprise" and "entrepreneurship" paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews* 4 (3), 233 – 269.
- Gibb, A. 2005. The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? Teoksessa: Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context.* Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 44-66.
- Glaser, B. 1978. Theoretical sensitivity. *Advances in the Methodology of Grounded Theory.* Mill Valley, Calif.: The Sociological P.
- Glaser, B.1992. *Basics of grounded theory analysis: Emergency vs. forcing.* Mill Valley (Calif.): Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* New York: Aldine de Gruyter.
- Gopee, N. 2004. Effective clinical learning in primary care settings. *Nursing Standard* 18 (37), 33-37.

- Grosjean, G. 2003. Alternating Education and Training: Students' Conceptions of Learning in Co-op. Teoksessa: Schuetze, Hans G. (Editor). Integrating School and Workplace Learning in Canada : Principles and Practices of Alternation Education and Training. Montréal: McGill-Queen's University Press,175-196.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.
- Halcomb, E. & Andrew, S. 2005. Triangulation as a method for contemporary nursing research. *Nurse-researcher*13 (2), 71-82.
- Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2002/206. [http://www.edilex.fi/virallistieto/he/20020206/\[28.8.2007\]](http://www.edilex.fi/virallistieto/he/20020206/[28.8.2007]).
- Hallituksen politiikkaohjelma. 20.4.2006. Yrittäjyys. Yrittäjyyden politiikkaohjelma.
- Hallitusohjelma. 24.6.2003. Pääministeri Matti Vanhanen. Yrittäjyyden politiikkaohjelma.
- Halse, K. & Hage, AM. 2006. An acute hospital ward, densely populated with students during a 12-week clinical study period. *Journal of Nursing Education* 45(4), 133-136.
- Hansen-Turton, T. & Miller, M. 2006. Nurses and Nurse-Managed Health Centers Fill Healthcare Gaps. *The Pennsylvania Nurse*. June, 18.
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus, 116-132.
- Heikkinen, H. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa: Heikkinen, H & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 184-197.
- Heinonen, J. 2007. An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship at university level. *Education + Training* 49 (4), 310-324.
- Heinonen, N. 2004. Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22. Terveysalan ammattihenkilöiden neuvottelukunta. <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/documents/1617/index.htm> [13.11.2008].
- Heinonen, J. & Akola, E. 2007. Entrepreneurship training and entrepreneurial learning in Europe. Results from the Entlearn project. TSE Entre Turku school of economics. Tampere.
- Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. 2002. Sisäinen yrittäjyys – Uskalla, muutu, menesty. Helsinki: Talentum.
- Henderson, A., Heel, A., Twentyman, M. & Lloyd, B. 2006. Pre-test and post-test evaluation of students' perceptions of a collaborative clinical education model on the learning environment. *Australian Journal of Advanced Nursing* 23 (4), 8 – 13.
- Henkilötietolaki 523/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Henzi, D., Davis, E., Jasinevicius, R. & Hendricson, W. 2006. North American dental student's perspectives about their clinical education. *Journal of Dental Education* 70 (4), 361-377.
- Henzi, D., Davis, E., Jasinevicius, R. & Hendricson, W. 2007. In the students' own words: what are the strengths and weaknesses of the dental school curriculum? *Journal of Dental Education* 71 (5), 632-645.
- Hewison, A. & Badger, F. 2006. Taking the initiative: nurse intrapreneurs in the NHS. *Nursing Management* 13 (3), 14-19.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hisrich, R., Langan-Fox, J. & Grant, S. 2007. Entrepreneurship Research and Practice: A Call to Action for Psychology. *American Psychologist* 62 (6), 575-589.
- Hopponen, K., Ikonen, N. & Katajainen, M. 1999. Laboratoriohoitajaopiskelijoiden palvelutoiminta osana Turun kaupungin sosiaalikeskuksen TYKY -projektia. Turun terveydenhuolto-oppilaitos.
- Hosoda, Y. 2006. Development and testing of a Clinical Learning Environment Diagnostic Inventory for baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing* 56 (5), 480-490.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1163. Kasvatustieteiden laitos.
- Hutchinson, S.A. 1993. Grounded Theory: The Method. Teoksessa: Munhall P.L & Boyd C.O. (Eds.) *Nursing research. A Qualitative Perspective*. (2nd ed). New York: National League for Nursing Press. 180-212.
- Hynes, B. & Richardson, I. 2007. Entrepreneurship education: A mechanism for engaging and exchanging with the small business sector. *Education + Training* 49 (8/9), 732-744.
- Hytti, U. & O’Gorman, C. 2004. What is ”enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training* 46 (1) 11-23.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 206-221.
- Häyry, M. 1999. Huomioita tutkimusetiikasta ”keskitason periaatteiden” valossa. Teoksessa: Lötjönen, S. (toim.). *Tutkijan ammattietiikka. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69*. Helsinki: Opetusministeriö, 21-27.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Helsinki Jyväskylä: Minerva.
- IP, Wan Yim & Dhan, Dominic Shung Kit 2005. Hong Kong nursing students’ perception of the clinical environment: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*; 42 (6), 665-672.
- Ironside, P.M. 2005. Working Together, Creating Excellence. *Nursing Education Perspectives* 26 (2), 78-85.
- Janhonen, S. & Latvala, E. 2001. Hoitaminen sosiaalisessa yhteydessään: Grounded theory - tutkimusmetodologia. Teoksessa: Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.). *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 165-207.
- Johnson, D. & Johnson, R. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 101-118.
- Johtosääntö 1.1.2004. Turun ammattikorkeakoulu. <http://www05.turku.fi/ah/amkv/2004/0406001x/946503.htm> [28.8.2007].
- Jones, C. 2006. Enterprise education: revisiting Whitehead to satisfy Gibbs. *Education + Training*. 48 (5), 356-367.
- Jones, B. & Iredale, N. 2006. Developing an entrepreneurial life skills summer school. *Innovations in Education and Teaching International*. 43 (3), 233-244.
- Joutsen-Onnela, M. 2003. Turvallisuuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa. Tutkimus terveydenhoitaja- ja sairaanhoitajaopiskelijoiden yrittäjyys- ja maista arvoista. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 25. Taloustieteiden tiedekunta.

- Jussila, E., Hytönen, J. & Salminen, H. 2005. Yrittäjyyskasvatus ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa – benchmarking-hanke. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja, 3:2005.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Aikuiskasvatus. Juva: WSOY.
- Jääskeläinen, T., Partanen, M-L. & Kolimaa, M. 2002. Terveydenhuollon palvelutoiminta terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa. Muistio 17.1.2002. Liite 1. Opetusministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 24-47.
- Kansanterveyslaki (66/1972). <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Karila, K. & Nummenmaa, A. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M (toim.). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Opetus 2000. Juva: PS -kustannus, 187-212.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Juva: PS -kustannus.
- Katz, J.A. 2003. The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. Journal of Business Venturing 18 (2), 283-300.
- Keng Neo Lynda Wee. 2004. A problem-based learning approach in entrepreneurship education: promoting authentic entrepreneurial learning. International Journal of Technology Management 28 (7-8), 685-701.
- Kelle, U., Laurie, H. 1995. Computer Use in Qualitative Research and Issues of Validity. Teoksessa: Kelle, U. (Ed). Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Method and Practice. London: Sage, 19-28.
- Khosravani, S. Manoochehri, H. & Memarian, R. 2005. Developing Critical Thinking Skills in Nursing Students by Group Dynamics. Internet Journal of Advanced Nursing Practice 7 (2), 1-11.
- Kilcullen, NM. 2007. Said another way: the impact of mentorship on clinical learning. Nursing Forum 42 (2), 95-104.
- Kilpinen, T. & Huotari, P. 2007 Opettajien yrittäjyyskoulutus. Teoksessa: Kilpinen, T., Kämäräinen, K., Nietosvuori, L., Potinkara, H. & Tiittanen, H. (toim.) Yrittäjyyden poluilla. Lahden ammattikorkeakoulu. Sarja C20, 23-34.
- Kim, H. S. 2000. The Nature of Theoretical Thinking in Nursing. New York: Springer Publishing Company.
- Kinkki, S. & Isokangas, J. 1999. Yrityksen perustoiminnot. Porvoo: WSOY.
- Kivelä, P. 2002. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyteen. Ammattikorkeakouluissa opiskelevien arvot, asenteet ja intentiot yrittäjyyttä kohtaan sekä perhetaustan vaikutus niihin. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 3. Tampere.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa: Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 130-143.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Tammer-Paino.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2. 102-111.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa: Kotila, H. *Ammattikorkeakoulupedagogiikka.* Helsinki: Edita, 153-169.
- Komulainen, K. 2004. Suomalainen – löydä sisäinen yrittäjyytesi! *Kansa, kansalaisuus ja erot yrittäjyyskasvatuksen oppikirjoissa.* Jyväskylä. *Kasvatus* 35 (5), 541-555.
- Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenaikaisena toimintamallina. Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T & Engeström, Y. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia.* Helsinki, 148-186.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. 2007. Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work* 20 (3), 211-228.
- Korhonen, R., Larkela, Leena., Makkonen, J., Mäkinen, J. & Toivonen, K. 2003. Ruislinikan asiakastyytyväisyys keväällä 2003. *Opinnäytetyö. Hoitotyön koulutusohjelma.* Turun ammattikorkeakoulu.
- Korhonen, K. & Pesonen, M. 2000. Ammattikorkeakoulututkinto työuran perustana. Teoksessa M. Volanen (toim.) *Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisosaasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 101-117.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Jyväskylä. Kasvatus* 36 (4), 274-284.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. *Grounded theory – menetelmän soveltaminen ammattiopilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan.* Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 86.
- Koskinen, J. & Ruoho, M. 2004. *Suuhygienistiopiskelija tupakoivan asiakkaan tukena Turun ammattikorkeakoulun suun terveydenhuollon palvelutoiminta Studentaliassa.* Opinnäytetyö. *Suun terveydenhuollon koulutusohjelma.* Turun ammattikorkeakoulu.
- Krothen, J. & Clendonin, J. 2006. Perceptions of Effectiveness of Nurse-Managed Clinics: A Cross-Cultural Study. *Public Health Nursing.* 23 (3), 242-249.
- Kuhn, T. 1962/1970. *The Structure of Scientific Revolutions.* The University of Chicago Press.
- Kuivalainen, S. 2000. Ammattikorkeakoulujen palvelutuotanto. *Kysely sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluille.* Opetusministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kuratko, D.F. 2005. The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice* 29 (5), 577-597.
- Kuula, A. 2006a. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille.* Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 124-140.
- Kuula, A. 2006b. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Jyväskylä: Vastapaino.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. Akateeminen väitöskirja. *Jyväskylä studies in computer science and economics and statistics* 38. Jyväskylän yliopisto.
- Kyrö, P. 1999. Yrittäjyys, yhteiskunta ja markkinat. Teoksessa: Kyrö, P. Nurmi, K. & Tikkanen, T. (toim.) *Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa.* Helsinki: Yliopistopaino, 9-27.

- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. *Aikuiskasvatus* 2, 92-101.
- Kyrö, P. 2005a. Yrittäjyyskasvatusta käsitteellistämässä. Teoksessa: Heikkinen, A. (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 181-206.
- Kyrö, P. 2005b. Entrepreneurial Learning in a Cross-Cultural Context Challenges Previous Learning Paradigms? Teoksessa: Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 68-102.
- Kyrö, P. 2006. The Continental and Anglo-American approaches to Entrepreneurship Education. Differences and Bridges. Teoksessa: Fayolle, A. & Klandt, H. *International Entrepreneurship Education. Issues and Newness*. Cheltenham: Edward Elgar, 93-111.
- Kyrö, P. & Carrier, C. 2005. Entrepreneurial Learning in Universities: Bridges across Borders. Teoksessa: Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 14-43.
- Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. 2008. Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmuidet yrittäjämäisessä oppimisessa. *Liiketalouden aikakauskirja* 3/2008. Vammalan kirjapaino Oy, 269-296.
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa: Kyrö, P. & Ripatti, A. *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja* 4/2006. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 10-30.
- Kämäräinen, K., Nietosvuori, L. & Tiittanen, H. 2007. Palvelutuote ja oppiminen. Teoksessa: Kilpinen, T., Kämäräinen, K., Nietosvuori, L., Potinkara, H. & Tiittanen, H. (toim.) *Yrittäjyyden poluilla*. Lahden ammattikorkeakoulu. Sarja C20, 45 – 56.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 996. Kasvatustieteiden laitos.
- Laatsch L., Britton L., Keating S., Kirchner P., Lehman D., Madsen-Myers K., Milson L., Otto C. & Spence L. 2005. Cooperative learning effects on teamwork attitudes in clinical laboratory science students. *Clinical Laboratory Science* 18(3), 150-159.
- Laatukäsikirja. B 350. Ohjattu harjoittelu. Turun ammattikorkeakoulu. <http://notes.hallinto.turkuamk.fi/db/bulletin.nsf/1c249e5035ea89f4c2256b57006ac62a/5a15473ddb838101c2256b570064b7b8?OpenDocument> [28.8.2007]. (kumottu 2008).
- Laatukäsikirja. B 160. Ohjattu harjoittelu. Turun ammattikorkeakoulu. <http://notes.hallinto.turkuamk.fi/db/bulletin.nsf/1c249e5035ea89f4c2256b57006ac62a/463c66ebeae9065dc2256b5700643c51?OpenDocument> [28.8.2007]. (kumottu 2008).
- Laatukäsikirja. C 150.010. Opiskeluoikeus, opintojen suorittaminen ja oppimisen arviointi. Turun ammattikorkeakoulu. (kumottu 2008). <http://notes.hallinto.turkuamk.fi/db/bulletin.nsf/1c249e5035ea89f4c2256b57006ac62a/f1035505f27f99d8c2256b570064295d?OpenDocument> [28.8.2007].
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630> [26.8.2007].
- Laki kansanterveyslain muuttamisesta (855/2004). <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki opiskeluun liittyvissä työhön rinnastettavissa olosuhteissa syntyneen vamman tai sairauden korvaamisesta 1318/2002. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 785/1992. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].

- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastietojen sähköisestä käsittelystä 159/2007. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtiosuudesta (733/1992, 4 §). <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöstöstä 559/94. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain muuttamisesta 1030/2000. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain 5 ja 11 §:n muuttamisesta 614/2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki viranomaistoiminnan julkisuudesta 621/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Laki yksityisistä terveydenhuollosta 9.2.1990/152. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1990/19900152> [28.8.2007].
- Laki yksityisten sosiaalipalveluiden valvonnasta 603/1996. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa: Janhonen, S & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21-43.
- Launis, V. 2007. Tutkimuksen eettinen ennakoarviointi – mitä se on? Tieteessä tapahtuu 24 (1), 28-33.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, WM., Wong, FKY. & Mok, GSB. 2004. Problem-based learning: ancient Chinese educational philosophy reflected in a modern educational methodology. Nurse Education Today. 24(2), 136-144.
- Leffler, E. & Svedberg, G. 2005. Enterprise Learning: a challenge to education? European Educational Research Journal 4 (3), 219-227.
- Lehto, P. 2004. Jaettu mukanaolo. Substantiivinen teoria vanhempien osallistumisesta lapsensa hoitamiseen sairaalassa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Leino-Kilpi, H. 1990a. Good nursing care. On what basis? Akateeminen väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis D 49. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Leino-Kilpi, H. 1990b. Grounded teoria -menetelmän käytöstä hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Hoitotiede 2, 199-204.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Leppilampi, A. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 286-307.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 2001. Opitaan yhdessä! Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. Pori: Kehitys.
- Leskinen, P-L. 1999. ”Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä”. Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteet ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Akateeminen väitöskirja. Universitas Wasensis. Kaupallis-hallinnollinen tiedekunta.
- Leskinen, P-L. 2000. Yrittäjyyttä etsimässä. Kokemuksia ja ajatuksia yrittäjyyskasvatuksesta. Helsinki: Edit.
- Leskinen, P-L. 2001. Yrittäjyyttä oppimassa – kouluyrittäjyyden paradoksi. Aikuiskasvatus 2,112-121.
- Lidskog, M., Löfmark, A. & Ahlström, G. 2007. Interprofessional education on a training ward for older people: Students' conceptions of nurses, occupational therapists and social workers. Journal of Interprofessional Care 21 (4), 387-399.

- Lieblich, A., Rivka, T-M. & Tamar, Z. 1998. Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. Applied Social Research Methods Series volume 47. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic Inquiry. California: Sage publications. Inc.
- Loke, A. & Chow, F. 2007. Learning partnership - the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. International Journal of Nursing Studies 44 (2), 237-244.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus, 237-254.
- Lonkila, M. 1995. Grounded Theory as an Emerging Paradigm for Computer-assisted Qualitative Data Analysis. Teoksessa: Kelle, U. (Ed.) Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Method and Practice. Great Britain: Sage Publications, 41-51.
- Luoma, P., Karjalainen, T. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 415-470.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2002. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSRNVivo -ohjelmisto. Sosiologian tutkimuksia A 25. Turun yliopisto. Sosiologian laitos.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsäsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löbler, H. 2006. Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. Technology Analysis & Strategic Management 18 (1), 19-38.
- Malugani, M. 2000. On their own. Nurse-managed clinics come of age, move into the mainstream. NurseWeek 13.
<http://www.nurseweek.com/news/features/00-11/clinics.asp> [18.2.2008].
- Manning, P. & Cullum-Swan, B. 1994. Narrative, Content and Semiotic Analysis. Teoksessa: Denzin, N, K & Lincoln, Y, S. (Eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 463-477.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusitalo, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Opetus 2000. Juva: PS -kustannus, 133-157.
- May, K. 1986. Writing and evaluating the grounded theory research report. Teoksessa: Chenitz, W & Swanson, J. From practice to grounded theory: qualitative research in nursing. California: Addison-Wesley Publishing Company, 146-154.
- McBryde-Forster, M. 2005. Break-Even Analysis in a Nurse-Managed Center. Nursing Economic\$ 23 (1), 31-34.
- McKeown, J., Millman, C., Sursani, S., Smith, K. & Martin, L. 2006. Graduate Entrepreneurship Education in the United Kingdom. Education & Training 48 (8 – 9), 597-613.
- McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J. & Abrami, P. 2003. From co-operation to collaboration. Helping students become collaborative learners. Teoksessa: Gillies, R. & Ashman, A. Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups. London: New Fetter Lane, 69 – 86.
- Mead, G. 1934. Mind, self and society. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meleis, A. 2007. Theoretical Nursing. Development and Progress. Philadelphia. Lippincott Williams & Wilkins.
- Mentoor, E.R. & Friedrich, C. 2007. Is entrepreneurial education at South African universities successful? An empirical example. Industry & Higher Education 21 (3), 221-232.

- Merilahti, A. 2000. Yrittäjyyteen oppiminen Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hyvinvointiklinikalla. PD -opinnot. Tamapereen yliopisto.
- Midgley, K. 2006. Pre-registration student nurses perception of the hospital-learning environment during clinical placements. *Nurse Education Today* 26 (4), 338-345.
- Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Helsinki: Tammi.
- Morse, J. 1994. Designing funded qualitative research. Teoksessa: Denzin, N & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 220-235.
- Neff, D.F., Kinion, E.S. & Cardina, C. 2007. Nurse Managed Center: Access to Primary Health Care for Urban Native Americans. *Journal of Community Health Nursing* 24 (1), 19--30.
- Newman, D.M. 2005. A community nursing center for the health promotion of senior citizens based on the Neuman systems model. *Nursing Education Perspectives* 26 (4), 221 – 3.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa: Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 39-55.
- Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nikali-Rauva, K. 2007. Yrittäjyyden opetuksen pedagogiset ratkaisut lähihoitajakoulutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Novak, J. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsittekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, K. 1999. Yrittäjäksi kasvamisen oppimisprosesseja postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa: Kyrö, P. Nurmi, K. & Tikkanen, T. (toim.) *Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa*. Helsinki: Yliopistopaino, 28-45.
- Nurmi, P. & Paasio, K. 2007. Entrepreneurship in Finland Universities. *Education & Training* 49 (1), 55-66.
- Oinonen, I. 2000. Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Lisensiaatin tutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Opetushallitus. 2002. Ammattikorkeakoulujen kustannukset, tulot ja suoritteet. Täyttöohje. http://www.oph.fi/info/rahoitus/kust01/forms/k4_so.html. [6.11.2006].
- Opetusministeriö 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomäärät. Opetusministeriö 7.9.2001. www.minedu.fi/OPM [28.9.2008].
- Opetusministeriö 2004a. Koulutus ja tutkimus 2003-2008 kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2004b. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Helsinki.
- Opetusministeriö 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24. www.minedu.fi/OPM [28.9.2008].
- Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi&year=2007> [24.1.2009].
- Opetusministeriö. 2009a. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2009b. Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen. Opetusministeriön ja työ- ja elinkeinoministeriön korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen yhteistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:10. Helsinki.

- Opetusministeriö. 2009c. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki.
- Opinto-opas 2007-2011. Turun ammattikorkeakoulu. www.turkuamk.fi [28.9.2008].
- Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1032. Kasvatustieteiden laitos.
- Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajina. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 16. Taloustieteen laitos.
- Paasio, K. & Nurmi, P. 2006. Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa. Teoksessa: Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 32-56.
- Paasio, K., Nurmi, P. & Heinonen, J. 2005. Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä? Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:10. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Paasivirta, K. 1998. Räättälöidyt asiakkaan näköiset palvelut. Tutkimus hoiva- ja hoitoalan yrittäjien osaamisen ulottuvuuksista. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Paasivirta, K. 1999. Mikroyrittäjien osaamisen ulottuvuudet hoiva- ja hoitoalalla. Teoksessa: Kyrö, P. Nurmi, K. & Tikkanen, T. (toim.) Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa. Helsinki: Yliopistopaino, 100-120.
- Paljakka, M. 1999. Sisäinen yrittäjyys ja oppiva organisaatio. Tapaustutkimus yhdessä yrityksessä; Käsitteellinen ja empiirinen analyysi. Lisensiaatintutkimus. Julkaisuja 118/1999. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitos.
- Papp, I., Markkanen, M. & von Bonsdorff, M. 2003. Clinical environment as a learning environment: student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. Nurse Education Today 23 (4), 262-268.
- Partinen, H. 2006. Taustaa sairaanhoitajan yrittäjyydelle. Teoksessa: Sairaanhoitaja yrittäjänä. Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto, 9-15.
- Patton, M. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Paukkunen, L., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2003. Yhteistyöosaamisen rakentuminen sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 34 (3), 257-273.
- Paukkunen, L., Turunen, H., Tossavainen, K., Taskinen, H. & Sinkkonen, S. 2003. Interpersonal collaborative processes and competence of social and health care professionals - meaning of professional education. Hoitotiede 15 (2), 74-88.
- Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa: Lötjönen, S. (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69. Helsinki, 9-19.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere, 58-69.
- Pihkala, J. 2008. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusministeriön julkaisuja 2008:1.
- Pittaway, L. 2004. Simulating Experiential Learning: Assessing the Utility of Experiential Learning Designs. Workin paper: LUMS Working Paper series. Lancaster University Management School. <http://www.lums.lancs.ac.uk/publications/viewpdf/000301/> [23.11.2007].

- Pittaway, L. & Cope, J. 2007. Simulating Entrepreneurial Learning. Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. *Management Learning* 38 (2), 211-233.
- Pittaway, L. & Hannon, P. 2008. Institutional Strategies for Developing Enterprise Education: A Review of Some Concepts and Models. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 15 (1), 202-226.
- Pohjola, A. 2003. Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa: Pohjola, A.(toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 47. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 53-67.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? *Ammattikasvatussarja* 19. Tampereen yliopisto.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. – Teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa: Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere University Press: TAJU, 27-52.
- Pollard, KC., Miers, ME. & Gilchrist M. 2004. Collaborative learning for collaborative working? Initial findings from a longitudinal study of health and social care students. *Health and Social Care in the Community* 12 (4), 346-358.
- Posey, L. & Pintz, C. 2006. Online teaching strategies to improve collaboration among nursing students. *Nurse Education Today* 26 (8), 680-687.
- Potilasasiakirjojen laatiminen sekä niiden ja muun hoitoon liittyvän materiaalin säilyttäminen. *Opas terveydenhuollon henkilöstölle. STM 2001:3.*
- Potinkara, H. 2007. Yrittäjyysnäkökulman kehittyminen ja yrittäjyyspolku opetussuunnitelmissa. Teoksessa: Kilpinen, T., Kämäräinen, K., Nietosvuori, L., Potinkara, H. & Tiittanen, H. (toim.) Yrittäjyyden poluilla. Sarja C20. Lahden ammattikorkeakoulu, 7-22.
- Price, A. & Price, B. 2000. Problem-based learning in clinical practice facilitating critical thinking. *Journal of Nurses in Staff Development* 16 (6), 257-266.
- Rae, D. 2005. Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 12 (3), 323-335.
- Rae, D. 2006. Entrepreneurial learning: a conceptual framework for technology-based enterprise. *Technology Analysis & Strategic Management* 18 (1), 2006, 39-56.
- Rae, D. & Carswell, M. 2000. Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education + Training* 42 (4-5), 220-227.
- Ramprogus, V. 2005. Triangulation. *Nurseresearcher* 12 (4), 4-6.
- Ramsay, S. & Richards, H. 1997. Cooperative Learning Environments: Effects on Academic Attitudes of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 41 (4), 106-168.
- Rantala, I. 1999. Nvivo, grounded theory ja kvalitatiivinen tutkimus. Teoksessa: Eskola, J. (toim.) Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopio, 193-223.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki. WSOY.
- Redding, SR. & Graham, P. 2006. Promoting an active clinical learning environment for associate degree nursing students. *Nurse Educator* 31 (4), 175-177.
- Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. *Kasvatus* 4, 368-381.
- Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon -käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. *Kasvatus*, 5, 499-515.
- Reuland, M. 2000. Collaborative Learning as Professional Socialization. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. 24-28.4.2000.

- Rideout, E. & Carpio, B. 2001. The Problem-Based Learning Model of Nursing Education. Teoksessa: Rideout, E. Transforming Nursing Education Through Problem-Based Learning. Sudbury (Mass.): Jones and Bartlett, 21-49.
- Riessman, C. 1994. Qualitative studies in social work research. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Riessman, C. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rikoslaki 39/1889 (salassapitorikkomusten seuraukset). <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Ristimäki, K. 2004a. Yrittäjäksi identifioituminen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä. Vaasan yliopisto. No 130. Liiketaloustiede 51. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa.
- Ristimäki, K. 2004b. Yrittäjyyskasvatus. Järvenpää: Yrityssanoma.
- Ropo, E. 2001. Sosiomertiset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havainnoita opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa: Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24. Tampereen yliopisto, 77-100.
- Ropo, E., Lindén, J., Syrjäläinen, E. & Väri, V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa: Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24. Tampereen yliopisto, 7-8.
- Ross, D. 2004. Changing paradigms - the potential of enterprise education as an adequate vehicle for promoting and enhancing education for active and responsible citizenship: illustrations from a Scottish perspective. Oxford Review of Education. 30 (2), 223-239.
- Saarikoski, M. 1995. Sairaalan vuodeosasto oppimisympäristönä. Opiskelijoiden kokemuksia sairaanhoitajien toteuttamasta kliinisestä ohjauksesta. Tutkielma. Turun yliopisto Hoitotieteen laitos.
- Saarikoski, M. 1998. Kliininen oppimisympäristö ja ohjaus. Evaluaatiomittarin kehittäminen ja mittarilla saadut tulokset. Lisensiaattitutkimus. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Saarikoski, M. 2002. Clinical learning environment and supervision. Development and Validation of the CLES Evaluation Scale. Akateeminen väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis D 525. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Saarikoski, M., Isoaho, H., Leino-Kilpi, H. & Warne, T. 2005. Validation of the clinical learning environment and supervision scale. International Journal of Nursing Education Scholarship 2, article 9.
- Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 1999. Association between quality of ward nursing care and students' assessment of the ward as a clinical learning environment. NTresearch 4, 467-474.
- Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 2002. The clinical learning environment and supervision by staff nurses: developing the instrument. International Journal of Nursing Studies 39, 259-267.
- Saarikoski, M., Leino-Kilpi, H. & Warne, T. 2002. Clinical learning environment and supervision: testing a research instrument in an international comparative study. Nurse Education Today 22, 340-349.

- Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa: Eskola, J. (toim.) Hegelistä Harreen, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos, 165-192.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002a. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002b. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 367-384.
- Sarajärvi, A. 2003. Käytännön harjoittelu oppimisympäristönä. Teoksessa: Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 170-184.
- Seikkula-Leino, J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004-2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisuja 2006:22. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Seikkula-Leino, J. 2007. Key elements in developing entrepreneurship education – knowledge, attitudes, culture and methodicalness. Abstracts. International council for small business 52nd world conference 13th-15th 2007 Turku Finland. 299. Turku.
- Senge, P. 1994. The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation. New York. Currency/Doubleday.
- Sharan, S. & Sahlberg, P. 2002. Tutkimustietoa yhteistoiminnallisesta oppimisestä. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 385-406.
- Shiber, S. & D'Lugoff. 2002. A Win-Win Model for an Academic Nursing Center: Community Partnership Faculty Practice. Public Health Nursing 19 (2), 81-85.
- Shinnar, R., Pruet, M. & Toney, B. 2009. Entrepreneurship Education: Attitudes Across Campus. Journal of Education for Business 84 (3), 151-159.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis Escientiae Rerum Socialium 37. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Silverman, D. 1993. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaktion. London. Sage.
- Siok San Tan & C. K. Frank Ng. 2006. A problem-based learning approach to entrepreneurship education. Education + Training 48 (6), 416-428.
- Smeby, J-C. & Vågan, A. 2008. Recontextualising professional knowledge – newly qualified nurses and physicians. Journal of Education and Work 21 (2), 159-173.
- Smith, A. J., Collins, L.A. & Hannon, P.D. 2006. Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: Challenges and considerations. Education + Training 48 (8-9), 555-567.
- Solomon, G. 2007. An examination of entrepreneurship education in the United States. Journal of Small Business and Enterprise Development 14 (2), 168-182.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2000. Sairaanhoidajan, terveydenhoitajan ja kättilön osaamisvaatimukset terveydenhuollossa. Terveydenhuollon ammattinharjoittamisen kannalta keskeisiä näkökohtia 2000:15. Terveydenhuollon ammattihenkilöiden neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita. http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/mon20_15/moniste.htm [28.8.2007].
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2001. Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2010 - kansanterveysohjelmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4. Helsinki: Edita.

- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2003. Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22. <http://www.stm.fi/> [28.8.2007].
- Sparkes, A.C. 2005. Narrative analysis: exploring the whats and the hows of personal stories. Teoksessa: Holloway, I. *Qualitative Research in Health Care*. London: Open University Press, 191-209.
- Stakes. 2007. Yksityinen palvelutuotanto sosiaali- ja terveydenhuollossa. Suomen virallinen tilasto. Sosiaaliturva. Stakes. Helsinki. <http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2008/julkaisut/SuomiTasku2007.pdf> [10.10.2008].
- Stern, D., Rahn, M. & Chung, Y. 1998. Desing of work-based learning for students in the United States. *Youth & Society* 29 (4), 471-502.
- Stern, P.H.1985. Using Grounded Theory Method in Nursing Research. Teoksessa: Leininger M.M. *Qualitative Research Methods in Nursing*. Orlando: Grune & Stratton, 149-160.
- Strauss, A. 1987. *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1994. *Grounded Theory Methodology. An Overview*. Teoksessa: Denzin, N, K & Lincoln, Y, S. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 273 - 285.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Second Edition*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Suikkala, A. 2008. *Hoitotaitojen oppimisesta vastavuoroiseen yhteistyökumppanuuteen. Akateeminen väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis D 788*. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Suikkala, A. & Leino-Kilpi, H. 2001. Nursing student-patient relationship: A review of the literature from 1984 – 1998. *Journal of Advanced Nursing*. 33 (1), 42-50.
- Suikkala, A. & Leino-Kilpi, H. 2005. Nursing student-patient relationship: Experiences of students and patients. *Nurse Education Today*. 25 (5), 344-354.
- Swan, B.A. & Cotroneo, M. 1999. *Financing Strategies for a Community Nursing Center*. *Nursing Economic* 17 (1), 44-48.
- Swanson, J. 1986. The formal qualitative interview for grounded theory. Teoksessa: Chenitz, W & Swanson, J. *From practice to grounded theory: qualitative research in nursing*. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 66 - 78.
- Syrjälä, L. Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 181-202.
- Säntti, J. 2004. *Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen*. Teoksessa: Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-200.
- TAT. 2002. *Työssäoppimisprosessin kehittäminen ja arviointi. Opas oppilaitoksille ja yrityksille. Taloudellinen tiedotustoimisto*.
- Tella, S. & Ruokamo, H. 2005. *Monitieteinen mobiiliverkko-opetus, opiskelu ja oppiminen: MOMENTS-projektin integroitu metamalli*. Teoksessa: Tella, S., Ruokamo, H., Multisilta, J. & Smeds, R. (toim.) *Opetus, opiskelu, oppiminen. Tieto- ja viestintäteknikka tiederajat ylittävissä konteksteissa*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12. Rovaniemi. Lapin Yliopistopaino.
- Tenhunen, M-L. & Luopajarvi, T. 2009. *Arene ry:n yrittäjyysstrategian toteutuminen: Seurantatutkimuksen toinen vaihe. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 52-66*.

- Tenhunen, M-L. & Luopajarvi, T. 2007. Arene ry:n yrittäjyysstrategian toteutuminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 70-83.
- Tesch, R. 1990. Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools. New York: Falmer.
- Thompson, C. & Feeney, E. 2004. Student-client relationships in a Community Health Nursing Clinical Setting. *Nursing Education Perspectives* 25 (3), 137-138.
- Toivainen, H. & Hänninen, H. 2006. Rajanylitykset työssä: yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tolska, T. 2002. Kiehtova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 178. Helsinki.
- Tornøe, K, A. 2007. Logging the clinical learning experience: creating a dynamic teaching and learning environment through log-based supervision and student self-assessment. *Learning in Health & Social Care* 6 (2), 94-103.
- Tossavainen, K.1996. Yhteistoiminnallinen oppiminen terveydenhuollon koulutuksessa. Vertailututkimus suomalaisten ja englantilaisten opiskelijoiden kokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 62.
- Tossavainen, K.1999. Oppimisen ja opetuksen kehittämismahdollisuudet terveystieteiden ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa – maailma muuttuu – opiskelu ja opetus uudistuvat. Teoksessa: K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen? Pedagogia. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-18.
- Tossavainen, K. & Turunen, H. 1999. Terveystieteiden ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tucker, K., Wakefield, A., Boggis, C., Lawson, M., Roberts, T. & Gooch, J. 2003. Learning together: clinical skills teaching for medical and nursing students. *Medical Education*. 37(7), 630-637.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 8-18.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. 2003. From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing. Oxford: Pergamon, 1-15.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki. Edita Prima Oy.<http://pro.tsv.fi/tenk/JulkaisutjaOhjeet/htkfi.pdf> [16.1.2008].
- Tutkintosääntö 8.6.2006. Turun ammattikorkeakoulu.<http://www.turkuamk.fi/public/download.aspx?ID=66562&GUID={9F490475-2E09-41D1-8233-C91BDB67AE0}>[16.2.2009].
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo Helsinki Juva: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 293-305.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa: Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 182-195.

- Työaikalaki 605/1996. <http://www.finlex.fi/laki/> [28.8.2007].
- Työturvallisuuslaki 738/2002. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Uusitalo, I. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa: Rökköläinen, M. & Uusitalo, I (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Pedagogia. Helsinki: Tammi, 13-27.
- Vahingonkorvauslaki 412/1974. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Vahtivuori-Hänninen, S., Lehtonen, M. & Torkkeli, M. 2005. Yhteisöllistä opiskelua, pelejä ja sosiaalisia simulaatioita verkossa – Pedagogiset mallit johtamisen opetuksessa. Teoksessa: Tella, S., Ruokamo, H., Multisilta, J. & Smeds, R. (toim.) Opetus, opiskelu, oppiminen. Tieto- ja viestintäteknikka tiederajat ylittävissä konteksteissa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12. Rovaniemi. Lapin Yliopistopaino.
- Valkama, K. 2005. Palvelutoiminta teorian ja käytännön integroijana ammattikorkeakoulussa: kyselytutkimus palvelutoiminnan toteutumisesta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/2003030352> [28.8.2007].
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 357/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> [28.8.2007].
- Van der Klink, M. 2000. The Effectiveness of On-The-Job Training. Teoksessa: Nyssölä, K. (toim.) New Challenges in the Cooperation Between Education and Training and Working Life. Final Report. Ministry of Education & National Board of Education in cooperation with European Commission. Helsinki. 177-185.
- Vartio, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesalainen, J., Ristimäki, K., Luoto, S. & Kohtamäki, M. 2006. Yrittäjyyden ja innovatiivisuuden edistäminen yliopistossa. Teoksessa: Kyrö, P. & Ripatti, A. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kaupparkeakoulu, 58-94.
- Vesterinen, M-L. 2002a. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 196. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Vesterinen, M-L. 2002b. Harjoitteluyrityksestä oppimisympäristöksi. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 21. Imatra Lappeenranta: Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita, 79-94.
- Vonderheid, S., Pohl, J., Schafer, P., Forrest, K., Poole, M., Barkauskas, V. & Mackey, T. A. 2004. Using FTE and RVU Performance Measure to Assess Financial Viability of Academic Nurse-Managed Centers. Nursing Economic 22 (3), 124-134.
- Vygotsky, L.M. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge. Mass: Harvard University Press.
- Välimäki, M. & Lehtonen, J. 2002. Tietoon perustuva suostumuksen ongelma. Duodecim. 7/2002. 118: 723-727.
- Wai Mui Yu, C. & Wing Yan Man, T. 2007. The sustainability of enterprise education: a case study in Hong Kong. Education + Training 49 (2), 138-152.
- Walters, D. 2006. Work-Based Learning: Effectiveness in Information Systems Training and Development. Higher Education Quarterly. 60 (1), 91-107.

- Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using Narrative Inquiry as a Research Method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. New York: Routledge.
- Welch, A. 2002. The Challenge of evidence-based practice to occupational therapy literature review. *Journal of Clinical Governance* 10 (4), 169-176.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Mc Dermott R. & Snyder, W. 2002. *Cultivative Communities of practice: A Guide to Managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. 2000. *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. Harvard Business Review.
- Wilkie, K. & Burns, I. 2003. *Problem-Based Learning. A Handbook for Nurses*. Basingstoke Palgrave.
- Williams, B. 2001. Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing*. 34 (1), 27-34.
- Willamson, G. 2005. Illustrating triangulation in mixed-methods nursing research. *Nurseresearcher* 12 (4), 7-18.
- Wink, D. 2000. Academic-Based Nurse-Managed Centers: Six Key Questions. *Nurse Educator*. 25 (5), 222-226.
- Wink, D. 2002. Learning in the Community through Engagement with Community. Report: ED470580.6pp. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/8f/17.pdf [13.11.2008].
- Woon, Y. & Reeves, T.C. 2007. Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *Internet & Higher Education* 10 (1), 15-25.
- Yamarik, S. 2007. Does Cooperative Learning Improve Student Learning Outcomes? *Journal of Economic Education* 38 (3), 259-277.
- Yli-Junnila, P. 2003. Reflektion käyttö suuhygienistien asiantuntijuuden kehityksessä Turun ammattikorkeakoulussa. *Lisensiaattitutkimus*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Julkaisemattomat lähteet:

- Asteljoki, S. 2009. Ruisklinikka. Tilastot 2006, 2007 ja 2008. Turun ammattikorkeakoulu. Monisteet.
- Fysioterapian palvelutoiminnan toiminta-ajatus 2006. Turun ammattikorkeakoulu. Moniste.
- Harvell, I. (B.A. Nursing, M.A. Nursing, M.A. in public health) 18.2.2008. Harriet Rothkopf Heilbrunn B`32. Academic Nursing Center. School of Nursing. Brooklyn Campus. Long Island University. 161 Ashland Place. New York. Haastattelu.
- Kilts, D. (Dean, M.A., C-A.N.P, C.E.N., R.N.) 18.2.2008. Harriet Rothkopf Heilbrunn B`32. Academic Nursing Center. School of Nursing. Brooklyn Campus. Long Island University. 161 Ashland Place. New York. Haastattelu.
- Kuivalainen, S. 2000. Ammattikorkeakoulujen palvelutuotanto. Kysely sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluille. Moniste.
- Ohjattu harjoittelu – koulutusohjelmakohtainen ohje. Ensihoidon ja hoitotyön koulutusohjelmat. 1.1.2009. Turun ammattikorkeakoulu. Moniste.
- Sopimus Turun terveyskeskuksen ja Turun ammatinkorkeakoulun välillä opetussuunnitelman mukaiseen harjoitteluun sisältyvästä opiskelijoiden suorittamasta palvelutoiminnasta. 10.10.1997. Moniste. (kumottu 2009).

Liite 1. Ohjattua harjoittelua ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa (bioanalytiikka, fysioterapia, hoitotyö, suun terveydenhuolto, toimintaterapia) ohjaavia keskeisiä säädöksiä ja asiakirjoja (päivitetty 16.2.2009)

- * Ammattikorkeakoululaki 351/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>
- * Arene 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki. Edita Prima Oy.
- * Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Asetus rikoslain toimeenpanemisesta 39B/1889 (salassapitorikkomusten seuraukset). <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä 564/1994. <http://www.finlex.fi/fi/laki/> ja Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun asetuksen muuttamisesta 824/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * EU -direktiivit: <http://eur-lex.europa.eu/>
 - 77/452/ETY, 77/453/ETY (muutos 23.11.89) (sairaanhoitajan tutkintotodistuksen saaminen edellyttää riittävää kliinistä kokemusta)
 - 89/594/ETY, 89/595/ETY (sairaanhoitajakoulutusta antava oppilaitos on vastuussa teoreettisen ja kliinisen opetuksen yhteensovittamisesta koko koulutuksen ajan, koulutukseen kuluvan harjoittelun on tapahduttava alan ammattihenkilöiden ohjauksessa)
 - EU -direktiivi 2005/36/EY (ammattipätevyden tunnistaminen)
- * Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2002/206. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Heinonen, N. 2004. Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22. Terveydenhuollon ammattihenkilöiden neuvottelukunta. <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/documents/1617/index.htm>
- * Henkilötietolaki 523/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Jääskeläinen, T., Partanen, M-L. & Kolimaa, M. 2002. Terveydenhuollon palvelutoiminta terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa. Muistio 17.1.2002. Liite 1. Opetusministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriö. Moniste.
- * Kansanterveyslaki (66/1972), laki kansanterveyslain muuttamisesta (855/2004), laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtiosuudesta (733/1992, 4 §): Terveydenhuollon palveluiden järjestäminen on kunnan tehtävä. Kunta voi järjestää palvelut itse, muiden kuntien kanssa tai ostamalla palveluita. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki opiskeluun liittyvissä työhön rinnastettavissa olosuhteissa syntyneen vamman tai sairauden korvaamisesta 1318/2002. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 785/1992 (ammattitaito, salassapito, itsemääräämisoikeus, potilasasiakirjat). <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastietojen sähköisestä käsittelystä 159/2007. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki terveydenhuollon ammattihenkilöstöstä 559/1994 ja Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain muuttamisesta 1030/2000 ja Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain 5 ja 11 §:n muuttamisesta 614/2005 (hammashuoltajiksi laillistettujen ammattihenkilöiden ammattinimike muutetaan lain voimaan tullessa suuhygienistiksi). <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki viranomaistoiminnan julkisuudesta 621/1999 (salassapito). <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki yksityisestä terveydenhuollosta (9.2.1990/152). <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- * Laki yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta 603/1996. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>

- * Opetusministeriö. 2009c. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. www.minedu.fi/OPM
 - * Opetusministeriö 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24. www.minedu.fi/OPM
 - * Opetusministeriö 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomäärät. Opetusministeriö 7.9.2001. www.minedu.fi/OPM
 - * Potilasasiakirjojen laatiminen sekä niiden ja muun hoitoon liittyvän materiaalin säilyttäminen. Opas terveydenhuollon henkilöstölle. STM 2001:3. (kumottu 2009). Sosiaali- ja terveysministeriön asetus potilasasiakirjoista 1.8.2009.
 - * Rikoslaki 39/1889 (salassapitorikkomusten seuraukset). <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
 - * Sosiaali- ja terveysministeriö 2000. Sairaanhoidajan, terveydenhoitajan ja kätilön osaamisvaatimukset terveydenhuollossa. Terveydenhuollon ammatinharjoittamisen kannalta keskeisiä näkökohtia 2000:15. Terveydenhuollon ammattihenkilöiden neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita. http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/mon20_15/moniste.htm
 - * Sosiaali- ja terveysministeriö. 2001. Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2010 -kansanterveysohjelmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4. Helsinki. Edita.
 - * Sosiaali- ja terveysministeriö 2003. Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22. <http://www.stm.fi/>
 - * Työaikalaki 605/1996. <http://www.finlex.fi/laki/>
 - * Työturvallisuuslaki 738/2002. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
 - * Vahingonkorvauslaki 412/1974. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
 - * Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>
 - * Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 357/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Lisäksi ammattikorkeakoulukohtaiset ohjeet:*
- * Johtosäntö 1.1.2004. Turun ammattikorkeakoulu. (Ammattikorkeakoulun tehtävä ja asema). <http://www05.turku.fi/ah/amkv/2004/0406001x/946503.htm>
 - * Laatukäsikirja. B 350. Ohjattu harjoittelu. Turun ammattikorkeakoulu. <http://notes.hallinto.turkuamk.fi/db/bulletin.nsf/1c249e5035ea89f4c2256b57006ac62a/5a15473ddb838101c2256b570064b7b8?OpenDocument> (kumottu 2008).
 - * Laatukäsikirja. B 160. Ohjattu harjoittelu. Turun ammattikorkeakoulu. <http://notes.hallinto.turkuamk.fi/db/bulletin.nsf/1c249e5035ea89f4c2256b57006ac62a/463c66beae9065dc2256b5700643c51?OpenDocument> (kumottu 2008).
 - * Laatukäsikirja C 150.010. Opiskeluoikeus, opintojen suorittaminen ja oppimisen arviointi. Turun ammattikorkeakoulu. (kumottu 2008). <http://notes.hallinto.turkuamk.fi/db/bulletin.nsf/1c249e5035ea89f4c2256b57006ac62a/f1035505f27f99d8c2256b570064295d?OpenDocument>
 - * Ohjattu harjoittelu – koulutusohjelmakohtainen ohje. Ensihoidon ja hoitotyön koulutusohjelmat. 1.1.2009. Turun ammattikorkeakoulu. Moniste.
 - * Opinto-opas 2007–2011. Turun ammattikorkeakoulu. <http://marconi.hallinto.turkuamk.fi/db/opintoo8.nsf/webbycontents?OpenView&Start=1&Count=30&Expand=7#7>
 - * Sopimus Turun terveyskeskuksen ja Turun ammattikorkeakoulun välillä opetussuunnitelman mukaiseen harjoitteluun sisältyvästä opiskelijoiden suorittamasta palvelutoiminnasta. 10.10.1997. Moniste. (kumottu 2009).
 - * Tutkintosäntö 8.6.2006. Turun ammattikorkeakoulu. <http://www.turkuamk.fi/public/download.aspx?ID=66562&GUID={9F490475-2E09-41D1-8233-4C91BDB67AE0}>

Liite 2. Bioanalyytikon, fysioterapeutin, sairaanhoitajan, suuhygienistin ja toimintaterapeutin tutkintoon johtavan koulutuksen keskeiset sisällöt tämän tutkimuksen näkökulmasta

BIOANALYTIKON TUTKINTOON JOHTAVA KOULUTUS

Bioanalyytikon ydintehtäviä laboratoriopalvelutuotannossa ovat asiakkuuksien ja laboratoriotutkimusprosessien hallinta, laadun ja toiminnan ohjaus sekä kehittäminen, opettaminen, ohjaaminen ja erilaiset asiantuntijatehtävät. Ammattitaidon perustana ovat laboratoriolääketieteen ja sitä tukevien tieteenalojen teoreettinen tieto ja sen soveltaminen käytäntöön. Terveystieteiden laboratoriotoiminta edellyttää työntekijöiltään joustavuutta, informaatioteknologian osaamista, itsensä johtamista, tiedonhallintataitoja, viestintä- ja kielitaitoja sekä jatkuvaa oppimista. Perusterveydenhuollossa ja erikoissairaanhoidossa bioanalyytikot toimivat terveyspalvelutuotannon osaamista vaativissa tehtävissä. Yhä enemmän bioanalyytikot sijoittuvat myös lääketieteellisiin ja biotieteellisiin tutkimus- ja tuotantolaitoksiin. Bioanalyytikko laillistetaan laboratoriohoitajaksi. (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain 5 ja 11 §:n muuttamisesta 614/2005, [28.8.2007]; Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 23-26, [28.9.2008].)

Harjoittelu suoritetaan perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon laboratorioissa sekä lääketieteellisissä ja biotieteellisissä tutkimus- ja tuotantolaitoksissa. Osa harjoittelusta on tutkitussa ammattikorkeakoulussa toteutettu koulun omassa palvelutoiminnassa vuodesta 1994 lähtien. Palvelutoiminnan tarkoituksena on tarjota opiskelijoille koulutuksen tavoitteiden kannalta mielekkäitä oppimiskokemuksia, jotka liittyvät myös yrittäjyyteen ja asiakkaiden terveyden edistämiseen. Samalla opiskelijat syventävät ja testaavat taitojaan ja tietojään sekä hankkivat oppimiskokemuksia ”aidoissa” laboratoriotutkimusprosessin tilanteissa. Palveluina tarjotaan erilaisia laboratoriotutkimuksia. Opetussuunnitelman opintokokonaisuuksissa pyritään korostamaan sisäistä yrittäjyyttä ja ollaan mukana erilaisissa kehittämishankkeissa. Palvelutoiminnassa suoritettu ohjattu harjoittelu ajoittui tutkimuksen tekoaikaan kuudenneksi lukukaudelle. Asiakaspalvelua ja harjoittelua oli kantena päivänä viikossa. Harjoitteluun osallistui samaan aikaan koko opiskelijaryhmä eli 14 opiskelijaa. (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008].)

FYSIOTERAPEUTIN TUTKINTOON JOHTAVA KOULUTUS

Fysioterapian koulutusohjelman lähtökohdina ovat tieto ja visiot kuntoutusalan ja fysioterapian asiantuntijuudesta. Fysioterapian perustana on fysioterapiatiede. Fysioterapian asiantuntijuus muodostuu eettisestä toiminnasta ja yhteistyöstä, fysioterapian taidollisesta osaamisesta ja taitojen soveltamisesta käytäntöön, tutkimus- ja kehittämistyöstä sekä johtamisesta. Opiskelun, ammatillisen kasvun ja työssä menestymisen edellytyksiä ovat vastuullisuus omasta oppimisesta ja valinnoista, omien tietojen ja taitojen laajentaminen ja syventäminen ja näiden kriittinen itsearviointi sekä monipuoliset kommunikointi- ja yhteistyötaidot. (Opetusministeriö 2006, 29-33, [28.9.2008].)

Kuntoutuksen asiantuntijana toiminen edellyttää alan tieteellisen ja teoreettisen perustan sisäistämistä ja kykyä käyttää tietojään ja taitojään ammatillisessa toiminnassa. Tavoitteena on, että opiskelija mieltää oman roolinsa fysioterapian asiantuntijana moniammatillisessa yhteis- ja tiimityössä. Hän kykenee fysioterapian sisällön, laadun ja markkinoinnin sekä taloudellisuuden kehittämiseen. Fysioterapeuttien tehtävänä on ennaltaehkäistä, lieventää ja korjata eri ikäisten liikkumis-, työ- ja toimintakykyyn liittyviä haittoja. Tärkeää on, että ihmisiä ohjataan omien voimavarojen käyttöön. Fysioterapeutti työskentelee toisen palveluksessa tai yrittäjänä kuntoutuspalvelujärjestelmän eri alueilla yhteistyössä kuntoutukseen osallistuvien kanssa. (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 30, [28.9.2008].)

Osa fysioterapiaopiskelijoista suorittaa ohjattua harjoitteluaan fysioterapian palvelutoiminnassa (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]). Fysioterapian palvelutoiminnan tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammattiin oppimista ja ammattipersonaan kehittämistä, opetussuunnitelmaan sisältyen toteuttaa ja kehittää fysioterapian ohjattua harjoittelua ja toteuttaa ja kehittää laadullisesti korkeatasoisia fysioterapiapalveluja, kuten tutkimuksellista toimintaa ja monialaista yhteistyötä. Keskeiset arvolähtökohdat ovat vastuullisuus, oikeudenmukaisuus, avoimuus ja innovatiivisuus. (Fysioterapian palvelutoiminnan toiminta-ajatus 2006.) Fysioterapian palvelutoimintaa on toteutettu tutkitussa ammattikorkeakoulussa vuodesta 1992 lähtien. Fysioterapiapalveluina tarjotaan nykyisin liikkumis- ja toimintakyvyn arviointeja ja fysikaalisia terapiatoita, erilaisia fysioterapiaryhmiä, fyysisen suorituskyvyn testauksia ja erilaisia kehittämishankkeita. Fysioterapian palvelutoiminnassa opiskelee neljä opiskelijaa kerrallaan seitsemän viikon ajan. He ovat neljännessä lukukaudella. Kaikki tässä tutkimuksessa mukana olevat opiskelijat kuuluivat tähän ryhmään. Tämän lisäksi neljä opiskelijaa on palvelutoiminnassa kahden viikon ajan orientoivalla jaksolla. Palvelutoiminta oli tutkimuksen tekoaikaan auki päivittäin yhdeksän viikkoa lukukaudessa. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus valita palvelutoimintaharjoittelu viimeisen lukukauden ohjatun harjoittelun jaksokseen.

SAIRAANHOITAJAN TUTKINTOON JOHTAVA KOULUTUS

Hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelman perustana ovat hoitotieteen keskeiset terveystieteiden tavoitteet ja tulevaisuudennäköykymät. Ammattiopintojen tietoperustana on hoitotieteeseen pohjautuva hoitotieto. Tavoitteena on kouluttaa hoitotyön ammattilaisia, joilla on valmiudet ammatinsa laaja-alaiseen ja syvälliseen hallintaan. Tähän sisältyy kyky kehittää ja uudistaa toimintaa tutkittuun tietoon perustuen sekä valmiudet näyttöön perustuvaan hoitotyöhön, yrittäjyyteen, kansainvälisiin tehtäviin, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja elinikäiseen oppimiseen tietoyhteiskunnan jäsenenä. Sairaanhoidajan toiminnan perustana on aina eettinen vastuukykyisyys ja hyvän elämän edistäminen. Hän toteuttaa ja kehittää hoitotyötä, joka on samanaikaisesti terveyttä edistävää ja ylläpitävää, sairauksia ehkäisevää ja parantavaa sekä kuntouttavaa. Sairaanhoidaja toimii itsenäisesti hoitaessaan potilaita ja toteuttaa samalla lääkärin ohjeiden mukaista potilaalle määrättyä lääketieteellistä hoitoa. Opetussuunnitelman perustana on käsitys opiskelijasta aktiivisena, itsenäisenä ja vastuullisena oppijana, joka pystyy tekemään opintoja koskevia valintoja ja hyödyntämään saamaansa palautetta. Sairaanhoidajan ammatillinen toiminta muodostuu osaamisesta, johon kuuluvat: eettinen toiminta, terveyden edistäminen, hoitotyön päätöksenteko, ohjaus ja opetus, yhteistyö, tutkimus- ja kehittämistyö sekä johtaminen ja monikulttuurinen hoitotyö. (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 64-72, [28.9.2008].)

Sairaanhoidajaopiskelijat suorittavat yhden jakson harjoittelustaan tutkitun ammattikorkeakoulun palvelutoiminnassa. Ohjatun harjoittelun tarkoituksena on tarjota opiskelijoille erilaisia oppimiskokemuksia erilaisessa oppimisympäristössä. Tavoitteena on, että opiskelija kykenee vastuullisuuteen omassa ja työyhteisön toiminnassa. Hän kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan asiakkaan tarpeenmukaista hoitoa lyhytkestoisessa hoitotilanteessa sekä ohjaamaan asiakkaita erilaisin ohjausmenetelmin. Tavoitteena on myös se, että opiskelija kykenee soveltamaan yrittäjyyteen liittyvää tietotaitoaan ja ottamaan vastuun toiminnan edelleen kehittämisestä. Palvelutoiminnassa toteutettavassa ohjatussa harjoittelussa korostuvat markkinointi, asiakaspalveluprosessi, talouden hallinta, tiimiosaaminen, dokumentointi ja toiminnan kehittäminen. (Asteljoki & Kontio 2007, 14, [13.11.2008]; Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008].) Hoitotyön palvelutoimintaa toteutettiin tutkitussa ammattikorkeakoulussa vuonna 1994 moniammatillisena kokeiluna yhdessä fysioterapian, suun terveydenhuollon ja laboratoriapalveluiden kanssa. Nykyistä hoitotyön palvelutoimintaa on toteutettu kevästä 2002 lähtien. Hoitotyön palveluina tarjotaan erilaista vastaanottotoimintaa ja kerhotoimintaa, kotikäyntejä sekä erilaisia kehittämishankkeita. Hoitotyön palvelutoiminnassa tutkimusajana opiskelijamäärät vaihtelivat 11–13 opiskelijaan ja opiskelijaryhmät vaihtuivat kuuden viikon välein. Harjoittelu toteutui viidennellä lukukaudella. Palvelutoiminta oli auki päivittäin lähes koko lukukauden ajan.

SUUHYGIENISTIN TUTKINTOON JOHTAVA KOULUTUS

Suuhygienistin tutkintoon johtava koulutus sisältää tulevaisuuden ennakointikykyä, tutkittuun tietoon ja näyttöön perustuvaa toiminnan kehitystä ja uudistamista, projektioppimista ja yrittäjyyttä avoimissa oppimisympäristöissä. Terveystieteiden lisäksi suun terveydenhuollon tietoperusta perustuu muiden tieteenalojen tutkimustietoon. Suun terveydenhuollon ammattilainen kykenee siirtymään joustavasti tehtävästä toiseen, on itsenäinen ja luova sekä yhteistyöhaluinen ja -taitoinen. Opiskelija ottaa vastuuta oppimisestaan, valinnoistaan ja tulevaisuudestaan. (Asteljoki & Kontio 2007, 17, [13.11.2008]; Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 94, [28.9.2008].)

Suuhygienistiksi laillistetun ammattihenkilön (614/2005) ydinosaamisalueet ovat terveyden edistäminen, suun terveydenhoito, työn ja ympäristön turvallisuus ja tutkimus- ja kehittämistyö sekä johtaminen. Projekti- ja yrittäjyysosaamistaan opiskelija kehittää osallistumalla erilaisiin moniammatillisiin ja monikansallisiin hankkeisiin sekä osallistumalla erilaisten verkostojen toimintaan. Sosiaalisella vuorovaikutuksella, viestintä- ja yhteistyötaidoilla, muutoksensietokyvyillä ja yrittäjyydellä on keskeinen merkitys sekä oppimisessa että ammatillisessa toiminnassa. (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 94-98, [28.9.2008].)

Tutkitussa ammattikorkeakoulussa opiskelijat suorittavat osan ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta suun terveydenhuollon palvelutoiminnassa. Tässä yritys ympäristössä opiskellaan mm. yrittäjyyttä, esimiestäitoja ja palvelujen laadun kehittämistä. Opintoihin liittyvä opinnäytetyö voi liittyä myös yrittäjyyteen. Se voi olla jonkin tilaisuuden tai tapahtuman suunnittelu, organisointi ja toteutus, yrityksen perustamiseen liittyvä hanke tai yritys suunnitelman laatiminen. (Asteljoki & Kontio 2007, 17, [13.11.2008]; Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 94-98, [28.9.2008]; Yli-Junnilla 2003, 18.)

Palvelutoiminnassa tapahtuvan ohjattua harjoittelua on tutkitussa ammattikorkeakoulussa toteutettu kevästä 1994 lähtien. Harjoittelun tehtävänä on edistää opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua. Näin opiskelija harjaantuu suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään toimintaansa asiakkaan tarpeista ja resursseista käsin omat henkilökohtaiset tavoitteensa huomioiden. Opiskelija harjaantuu myös yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ja saa

valmiuksia sosiaali- ja terveyspalvelutoiminnan johtamiseen, yrittäjyyteen, yritteliäisyyteen, taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja kestävän kehityksen toteuttamiseen työssään.

Tutkimusaikana ohjattu harjoittelu toteutettiin kahden lukukauden sisällä ja opiskelijat olivat viidennellä lukukaudella. Suun terveydenhuollon palvelutoiminnassa oli tutkimusaikana 14 opiskelijaa. Asiakaspalvelua oli kantena päivänä viikossa tiistaisin ja torstaisin lähes koko lukukauden ajan. Opiskelijoilla oli mahdollisuus valita palvelutoimintaharjoittelu vielä viimeisen lukukauden ohjatun harjoittelun jaksokseen. Palveluihin kuului suun terveydentilan selvittäminen, hammaskiven ja värjäytymien poistaminen, kotihoidon monipuolinen ohjaus, sylkitutkimukset ja fluorikäsittelet sekä erilaiset ryhmätoiminnot ja kehittämishankkeet. (Asteljoki & Kontio 2007, 19, [13.11.2008]; Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008].)

TOIMINTATERAPEUTIN TUTKINTOON JOHTAVA KOULUTUS

Toimintaterapian koulutusohjelman lähtökohtana on tieto kuntoutusalan ja toimintaterapian asiantuntijuudesta nyt ja tulevaisuudessa. Toimintaterapian tavoitteena on auttaa ihmistä ylläpitämään ja kehittämään toimintamahdollisuuksiaan eli löytämään ratkaisuja itsensä huolehtimisessa, työssä ja vapaa-aikana tai leikissä kohtaamiinsa ongelmiin. Toimintaterapiassa asiakas kehittää yksilöllisesti valittujen toimintojen avulla tarvitsemiaan taitoja ja valmiuksia. Toimintaterapeutti osallistuu asiakkaan elinympäristön suunnittelu- ja muutostöihin sekä valitsee ja valmistaa asiakkaalle jokapäiväistä elämää helpottavia apuvälineitä. (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 99-106, [28.9.2008].)

Toimintaterapeutti toimii alansa asiantuntijana kuntoutuksen julkisella sekä yksityisellä sektorilla. Toimintaterapeuttikoulutuksen tuottama osaaminen koostuu toiminnan analysoinnista ja soveltamisesta, terapeuttisesta vuorovaikutuksesta, asiakaslähtöisestä toimintaterapiaprosessista, toiminnallisten ympäristöjen arviointi- ja adaptaatio-osaamisesta sekä toimintaterapeuttisesta neuvonnasta, ohjauksesta ja konsultoinnista. Toimintaterapian koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa toimintaterapeutteja, jotka vastaavat ammattialansa osalta yhteiskunnan kuntoutukselle ja toimintaterapialle asettamiin haasteisiin. Opiskelun, ammatillisen kasvun ja työssä menestymisen edellytyksiä ovat vastuullisuus omasta oppimisesta ja valinnoista, omien tietojen ja taitojen laajentaminen ja syventäminen ja näiden kriittinen itsearviointi sekä monipuoliset kommunikointi- ja yhteistyötaidot. (Opinto-opas 2007–2011, [28.9.2008]; Opetusministeriö 2006, 100-106, [28.9.2008].)

Opiskelijat hahmottavat ammattinsa osana yhteiskuntaa, terveydenhuoltoa ja kuntoutusta ja he kehittyvät ajan myötä itsenäisiksi toimintakyvyn asiantuntijoiksi. Kaikkeen kuntoutustoimintaan liittyvä eettinen, juridinen ja taloudellinen vastuun omaksuminen. Ammattikorkeakoulusta valmistuneilla toimintaterapeuteilla on hyvät valmiudet toimia alueellisissa, valtakunnallisissa ja kansainvälisissä kuntoutustehtävissä, lisäksi koulutus antaa valmiudet kansallisiin ja kansainvälisiin kuntoutuksen kehittämis-, tutkimus- ja suunnittelutehtäviin. (Opetusministeriö 2006, 100-106, [28.9.2008].)

Tutkitussa ammattikorkeakoulussa toimintaterapian palvelutoimintaa on toteutettu syksystä 2004 alkaen. Osa toimintaterapiaopiskelijoista suorittaa osan ohjatusta harjoittelustaan toimintaterapian palvelutoiminnassa (Opinto-opas 2007 -2011, [28.9.2008]). Toimintaterapiapalveluina tarjotaan lapsille toimintaterapeuttisia arviointeja, yksilöllistä toimintaterapiaa, konsultaatiokäyntejä terapiassa käyvien lasten päiväkoteihin ja kouluihin sekä erilaisia kehittämishankkeita. Palvelutoiminta on auki kerran viikossa torstaisin lähes koko lukukauden ajan. Palvelutoiminnassa on kolme opiskelijaa kerrallaan koko lukukauden ajan. He ovat 4–7 lukukauden opiskelijoita.

Liite 3. Esimerkki tiedonhakuprosessista

Tiedonhaku rajattu 1999–2008. Taulukossa olevat numerot ilmaisevat, kuinka monta osumaa kullakin termillä on kustakin tietokannasta saatu. (16.1.2008; lisähaut käsitteistä entrepreneurial education, enterprising education ja boundary-crossing 24.9.2008).

Termi	Cinahl Ovid	Ebsco Host (Academic Search Premier)	Medline Ovid	Eric / CSA	Arto	Yhteensä:
nurse practice centre	6	0	0	0	0	6
academically-based nursing centre	0	0	0	0	0	0
nurse managed centre	771	28	2	0	0	801
nursing centre	294	127	0	4	0	425
community nursing centre	24	13	6	2	0	45
Termi	Cinahl Ovid	Ebsco Host (Academic Search Premier)	Medline Ovid	Eric / CSA	Arto	Yhteensä:
enterprise education	0	24	27	24	0	75
entrepreneurship education	46	49	6	79	93	273
entrepreneurial education	6558	7	274	14	7	6860
enterprising education	6583	49	260	1	0	6893
social constructivism	10	147	4	0	21	182
boundary-crossing	95	143	372	28	0	638
cooperative learning	64	457	3	2546	33	3103
collaborative learning	90	844	15	975	18	1942
experiential learning	578	1243	243	2442	5	4511
situated learning	17	151	4	217	5	394
problem based learning	630	1244	245	831	10	2960
project learning	18	21	1	36	11	87
learning environment	1628	2872	54	2248	282	3154
clinical learning	1390	119	24	12	4	1549

Liite 4. Esimerkki Ebsko Host -tietokannasta (Academic Search Premier) tehdystä yhdistelmähausta (17.1.2008)

Tiedonhaku rajattu 1999–2008. Taulukossa olevat numerot ilmaisevat, kuinka monta osumaa kullakin termiparilla on saatu. (Lisähaut käsitteistä entrepreneurial education, enterprising education ja boundary-crossing 24.9.2008).

Termi	enterprise education	entrepreneurship education	entrepreneurial education	enterprising education	social constructivism	boundary-crossing	cooperative learning	collaborative learning	experiential learning	situated learning	problem based learning	project learning	learning environment	clinical learning
enterprise education	24	4	1	0	0	0	0	1	2	0	2	0	0	0
entrepreneurship education	4	49	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0
entrepreneurial education	1	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
enterprising education	0	0	0	49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
social constructivism	0	0	0	0	147	0	0	1	2	0	2	0	5	0
boundary-crossing	0	0	0	0	0	143	0	0	0	1	0	0	1	0
cooperative learning	0	0	0	0	0	0	457	34	8	0	13	0	26	0
collaborative learning	1	0	0	0	1	0	34	844	11	2	33	1	159	0
experiential learning	2	2	0	0	2	0	8	11	1243	14	31	0	42	4
situated learning	0	0	0	0	0	1	0	2	14	151	0	0	16	0
problem based learning	2	2	0	0	2	0	13	33	31	0	1244	0	90	3
project learning	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	21	2	0
learning environment	0	0	0	0	5	1	26	159	42	16	90	2	2872	27
clinical learning	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	3	0	27	119

Liite 5. Tutkimusartikkelit (1999-2008), joissa on kartoitettu yrittäjyyteen, yhteistoiminnallisuuteen ja ohjattuun harjoitteluun liittyviä asioita sekä näiden käsitteiden yhtymäkohtia.

Tutkija/t, vuosi, julkaisulähde ja maa	Tarkoitus	Aineisto ja menetelmät	Tutkimustulos
1) Leskinen, P-L 1999. Akateeminen väitöskirja. Universitas Wasaensis. Kaupallis-hallinnollinen tiedekunta. Suomi.	Selvittää kaupallisen alan opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteitä ja niiden muutoksia yrittäjyysprojektin aikana.	Haastattelututkimus. Opiskelijat (N=16) haastateltiin kolmesti. Fenomenografinen tutkimus.	Yritysprojektin tavoitteet ja pakollisuus, opiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä ja koulukonteksti eivät mahdollistaneet aidon yrittäjyyden toteutumista, vaan projekti muodostui ”kouluyrittäjyydeksi”.
2) Paljakka, M. 1999. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitos. Suomi.	Kuvata oppivaa organisaatiota ja sisäistä yrittäjyyttä sekä kehittää organisaatiota ja kerätä tietoa kehittämistoimenpiteiden vaikuttavuudesta.	Case -tutkimus. Mittarin luominen ja testaus. Aineisto käsiteltiin SPSS -ohjelmalla.	Avoimen johtamistavan vieminen käytäntöön sisäisen yrittäjyyden ja organisaation oppimisen ehdoilla tuo lisäarvoa organisaation toimintaan. Käytäntöön viedyllä toimenpiteillä parannetaan henkilöstön työviihtyvyyttä ja motivaatiota. Organisaation saama hyöty henkilöstön kehittämisestä.
3) Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 1999. NTresearch. Suomi.	Arvioida sairaalaosastoa sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimisympäristönä.	N = 162 opiskelijaa. Strukturoitu kyselytutkimus.	Osastolla opiskelijoiden henkilökunnalta saama ohjaus vaikutti oppimisympäristön laatuun.
4) Cope, J., Cuthbertson, P. & Stoddart, B. 2000. Journal of Advanced Nursing. Scotland.	Selvittää sitä, mitä sairaanhoitajaopiskelijat olivat oppineet käytännön harjoittelujaksollaan.	N = 82 opiskelijan ryhmä ja 92 opiskelijan ryhmä. Haastattelu.	Harjoittelujakso on monimutkainen sosiaalinen ja kognitiivinen kokemus opiskelijoille. Harjoittelujakso sisältää situated learning -käsitteen elementtejä. Toimintayhteisön (community of practice) hyväksyntä on opiskelijalle tärkeää.
5) Cope, J. & Watts, G. 2000. International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research. UK.	Selvittää yrittäjän oppimista ja persoonallista kehittymistä yrityksessään.	N = 6 yrittäjää. Case -tutkimus. Haastattelut.	Oppiminen ja persoonallinen kasvu tapahtuu kriittisten tapahtumien kautta. Oppimista edistää mentorin tuki.

<p>6) Oinonen, I. 2000. Liseniaatin tutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Suomi.</p>	<p>Kuvata harjoittelun ohjausta ilmiönä ja teoreettisena harjoittelun ohjauksen mallina.</p>	<p>N = 30 hoitotyön opiskelijaa. Haastattelut.</p>	<p>Harjoittelun ohjaus edistää hoitotyön oppimista, sen käsitteellistämistä ja asiantuntijuuteen kasvua. Opiskelun alussa ohjaus luo opiskelijoille turvallisuuden tunnetta, opiskelun keskivaiheilla harjoittelun ohjauksella annetaan tilaa opiskelijoille ja opiskelun loppuvaiheessa ohjaus auttaa opiskelijaa hoitotyön olemuksen ymmärtämisessä.</p>
<p>7) Rae, D. & Carswell, M. 2000. Education + Training. UK.</p>	<p>Kehittää yrittäjämäisen oppimisen käsitteellinen malli. Suunnitella yrittäjämäisen oppimisen kehittämisohjelmia.</p>	<p>N = 13 erilaisia yrittäjyytaustaisia ihmisiä. Haastattelu. Sisällönanalyysi.</p>	<p>Käsitteellinen malli yrittäjämäisestä oppimisesta. Yrittäjät hyötyvät henkilökohtaiseen kehittymiseen painottuneesta koulutuksesta. Keskeistä on luottamus ja usko itseensä. Tähän päästään kokemuksen kautta yhteistoiminnallisesti.</p>
<p>8) Paajanen, P. 2001. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 16. Taloustieteen laitos. Suomi.</p>	<p>Kuvata ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemyksiä itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajina.</p>	<p>N = 218 opettajaa. Kyselytutkimus. Aineisto käsiteltiin SPSS -ohjelmalla.</p>	<p>Yrittäjyyskasvatuksessa parhaita opetusmenetelmiä ovat toiminnalliset ja kokemukselliset menetelmät. Tällaisia ovat työelämälle toteutettavat projektit, opiskelijoiden omat liiketoimet, harjoittelu sekä luova ongelmanratkaisu ja ongelma-perustainen oppiminen. Perinteinen opetus, luennot ja muu koulun tai opettajan ohjaama luokkahuonetilanteeseen sidottu opetus on edelleen hallitsevassa asemassa. Oppiainerajat ylittävää opetusta käytetään vähän. Opetuksen painopiste on edelleen tietojen ja taitojen kehittämisessä asenteen, motivaation ja tahdon kehittämisen jäädessä vähemmälle.</p>

<p>9) Suikkala, A. & Leino-Kilpi, H. 2001. Journal of Advanced Nursing. Suomi.</p>	<p>Kartoittaa opiskelija-potilas vuorovaikutussuhdetta käsitteleviä tutkimuksia 1984–1998.</p>	<p>N = 104 artikkelia. Induktiivinen analyysi</p>	<p>Opiskelijoiden vuorovaikutus potilaisiin on merkityksellistä oppimisprosessin kannalta. Opiskelijoille opetetaan potilaiden yksilöllistä hoitoa ja heitä tuetaan persoonallisessa ja ammatillisessa kasvussa. Potilaat haluavat olla mukana opiskelijoiden oppimisprosessissa ja he hyötyvät terapeuttisesti ja sosiaalisesti vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa. Ohjaus vaikutti opiskelijoiden asenteiden muuttumiseen ja vuorovaikutustaitoihin, mutta ei vaikuttanut uusiin tilanteisiin suhtautumisessa.</p>
<p>10) Asanti, R. 2002. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 202. Suomi.</p>	<p>Kuvata kahta asiantuntijuuteen perustuvaa pk-yritystä niiden kehittäessä tiimikulttuuriaan.</p>	<p>Haastattelututkimus projektin alussa (N=23) ja lopussa (N=22), koulutuksissa syntynyt materiaali, konsultaatioiden nauhoitukset, kenttämuistiinpanot. Laadullinen tutkimus.</p>	<p>Asiantuntijaorganisaatioissa tarvitaan eri toimijoiden välistä monimuotoista ja vaihtelevaa yhteistoimintaa. Tämä edellyttää joustavia työskentelytapoja ja taitoa reagoida muuttuviin tilanteisiin sekä kykyä sopeutua erilaisiin ryhmiin ja sitoutua ryhmän tavoitteisiin.</p>
<p>11) Kivelä, P. 2002. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 3. Suomi.</p>	<p>Kartoittaa ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden yrittäjyysasenteita, perhetaustan vaikutusta yrittäjyysasenteisiin ja opiskelijoiden kiinnostusta työllistyä yrittäjänä.</p>	<p>Kyselytutkimus Pirkanmaan va. AMK:n opintonsa aloittaneille opiskelijoille (N=413) ja heidän vanhempilleen (N=299). Aineisto käsiteltiin SPSS -ohjelmalla. Analyysi suorien jakaumien, faktori- ja varianssianalyysin avulla.</p>	<p>Ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden asenteet yrittäjyyteen ovat myönteiset. Yrittäjiä ja yrittäjyyttä arvostetaan. Yrittäjävanhempien lapset saavat enemmän tukea yrittäjyyteen kuin ei-yrittäjien lapset. Potentiaalisia yrittäjiä oli runsas puolet vastaajista.</p>
<p>12) Cope, J. 2003. Management Learning. UK.</p>	<p>Selvittää kokeneen yrittäjän oppimista ja persoonallista kehittymistä yrityksessään.</p>	<p>N = 6 yrittäjää. Case -tutkimus. Haastattelut.</p>	<p>Yrittäjä oppii kriittisen sisäisen reflektion kautta työskennellessään yrityksessään.</p>

<p>13) Joutsen-Onnela, M. 2003. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 25. Taloustieteiden tiedekunta. Suomi.</p>	<p>Kuvata sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden arvoja Schwartzin ja Rokeachin teorioista käsin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opiskelijoiden yrittäjyyttä kuvaavia arvoja ja niiden sijoittumista Schwartzin arvoteoriassa ilmeneviin ulottuvuuksiin.</p>	<p>N = 259 opiskelijaa. Kyselylomake. Schwartzin arvomittari. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla.</p>	<p>Sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijat ovat turvallisuushakuinen ryhmä. Naispuolisilla henkilöillä on naisten arvomaailma, jossa kollektiiviset ja tunnepitoiset arvot ovat tärkeitä. Naiselle päätös ryhtyä yrittäjäksi näyttää olevan riski. Se koetaan uhkana turvallisuudelle ja sisäiselle sopusoinnulle. Miespuoliset henkilöt korostavat naisia enemmän suoriutumiseen liittyviä arvoja. Miesten rooli liitetään tehtäväkeskeisyyteen.</p>
<p>14) Papp, I., Markkanen, M. & von Bonsdorff, M. 2003. Nurse Education Today. Suomi.</p>	<p>Kuvailta sairaanhoitajaopiskelijoiden näkemyksiä kliinisestä harjoittelusta.</p>	<p>N = 16 opiskelijaa. Kyselytutkimus.</p>	<p>Opiskelijat arvostivat kliinistä harjoittelua. Harjoittelu tuki heidän ammatillista kasvuaan. Hyvä kliininen oppimisympäristö perustui koulun ja hoitohenkilökunnan hyvään yhteistyöhön. Oikeanlainen kenttä oikeaan aikaan vahvisti teorian ja käytännön integraatiota.</p>
<p>15) Paukkunen, L., Tossavainen, K & Turunen, H. 2003. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Suomi.</p>	<p>Selvittää yhteistyöosaamisen rakentumista sosiaali- ja terveysalalla.</p>	<p>Ryhmähaastattelu. Analyysi sisällönanalyysillä. Neljä opiskelijaryhmää (sosiaalikasvattaja-, sosiaaliohjaaja-, sisätauti-kirurgiset sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijat). Kokeilu- ja kontrolliryhmä.</p>	<p>Tutkimukseen osallistuneet painottivat sosiaalisia oppimisprosesseja yhteistyöosaamisen rakentumista edistävinä tekijöinä ja yhteistyössä tarvittavien tietojen sekä reflektiivisten taitojen kehittymistä koulutuksessa rakentuneena yhteistyöosaamisena. Moniammatilliset reflektiiviset ryhmämenetelmät todettiin merkittäviksi yhteistyöosaamisen rakentumisessa sosiaali- ja terveydenhuollossa.</p>
<p>16) Tucker K., Wakefield A., Boggis C., Lawson M., Roberts T. & Gooch J. 2003. Medical Education. UK.</p>	<p>Arvioida lääketieteen ja sairaanhoitajaopiskelijoille suunnatun kliinisiin taitoihin liittyvän yhteisopetuksen soveltuvuutta ja tehokkuutta.</p>	<p>N = 113 opiskelijaa. (41 lääketieteen ja 72 sairaanhoitajaopiskelijaa) + 12 tutoria. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät (kyselyt).</p>	<p>Kliiniset taidot kehittivät merkittävästi yhteisopetuksen tuloksena. Tutorit arvioivat yhteisopetusta - erityisesti pienryhmäkeskusteluja - myönteiseksi. Yhteisopetus lisää kokemuksellisen oppimisen arvostusta.</p>
<p>17) Hytti, U. & O’Gorman C. 2004. Education + Training. Itävalta, Suomi, Irlanti, Iso-Britannia.</p>	<p>Analysoida yrittäjämäisen oppimisen ohjelmien tavoitteita ja menetelmiä neljässä eurooppalaisessa maassa.</p>	<p>N = 50 yrittäjämäisen oppimisen ohjelmaa. Sisällön analyysi.</p>	<p>Ohjaajien koulutus yrittäjämäiseen oppimiseen on erittäin tärkeää. Tehokkaan yrittäjämäistä oppimista edistävän ympäristön luomiseen tarvitaan oppimista aktivoivien opetusmenetelmien tuntemusta.</p>

<p>18) Pittaway, L. 2004. Workin paper: LUMS Working Paper series. Lancaster Univercity Management School. UK.</p>	<p>Saada selville, onko mahdollista luoda simuloitu liiketoiminnan (entrepreneurial learning) oppimista edistävä ympäristö ja miten se toimii.</p>	<p>N = 73 yliopisto-opiskelijaa kirjoittamat esseet. Narratiivinen analyysi Nvivo -ohjelmalla</p>	<p>Kokemuksellinen oppiminen ja yhteinen ongelmienratkaisu edistivät liiketoiminnan oppimista sekä yrittäjämäistä oppimista (Enterprise education). Kokonaan liiketoimintaa ei voi oppia simuloituissa oppimisympäristöissä (esim. taloudellinen vastuu).</p>
<p>19) Pollard KC., Miers ME. & Gilchrist M. 2004. Health and Social Care in the Community. UK.</p>	<p>Tutkia sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden asenteita yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja työntekoon.</p>	<p>N = 852 opiskelijaa. Vertaileva analyysi</p>	<p>Useimmat opiskelijat arvioivat vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitonsa positiivisiksi. He asennoituivat myönteisesti ammattien väliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen, mutta erityisesti sosiaalialan ja toimintaterapian opiskelijat asennoituivat negatiivisesti eri ammattien väliseen vuorovaikutukseen.</p>
<p>20) Baumberger-Henry M. 2005. Nurse Education Today. USA.</p>	<p>Tutkia yhteistoiminnallisen oppimisen tehokkuutta.</p>	<p>N = 123 sairaanhoidon opiskelijaa. Kyselytutkimus. Vertaileva tutkimus.</p>	<p>Yhteistoiminnallisin menetelmin oppineet opiskelijat olivat muilla menetelmillä oppineita opiskelijoita parempia ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidoissa.</p>
<p>21) IP, Wan Yim & Dhan, Cominic Shung. 2005. International Journal of Nursing Studies. Hong Kong.</p>	<p>Selvittää sairaanhoitajaopiskelijoiden mielipiteitä kliinisestä oppimisympäristöstä.</p>	<p>N = 281 opiskelijaa ja 243 opiskelijaa. Kyselytutkimus. Analysointi SPSS -ohjelmalla.</p>	<p>Todellisen ja ideaalin oppimisympäristön välillä on merkittävä ero. Kliiniseen harjoitteluun tarvitaan oppimista paremmin tukevia oppimisympäristöjä.</p>
<p>22) Khosravani, S. Manoochehri, H. & Memarian, R. 2005. Internet Journal of Advanced Nursing Practice. Iran.</p>	<p>Tutkia sairaanhoitajaopiskelijoiden kriittisten ajattelutaitojen kehittymistä ryhmässä.</p>	<p>N = 60 sairaanhoidon opiskelijaa. Kyselytutkimus. Vertaileva tutkimus. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät (T-testi).</p>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää sairaanhoitajaopiskelijoiden kriittisiä ajattelutaitoja.</p>
<p>23) Laatsch L., Britton L., Keating S., Kirchner P., Lehman D., Madsen-Myers K., Milson L., Otto C. & Spence L. 2005. Clinical Laboratory Science. USA.</p>	<p>Arvioida kliinisen laboratoriotieteiden opiskelijoiden asenteita tiimityöhön. Tutkimuksessa käytettiin sekä yhteistoiminnallisia että yksilöllisiä opetusmenetelmiä.</p>	<p>N = 216 opiskelijaa. Kyselytutkimus.</p>	<p>Opiskelijoiden asenteet tiimityötä kohtaan eivät eronneet, jos kurssi toteutettiin yhteistoiminnallisin tai yksilöllisin menetelmin.</p>
<p>24) Leffler, E. & Svedberg, G. 2005. European Educational Research Journal. Ruotsi.</p>	<p>Kuvailla, miten enterprise education -käsite määritellään ruotsalaisissa kouluissa.</p>	<p>N = 149 oppilasta, 12 opettajaa (peruskoulu) + 20 oppilasta ja 9 opettajaa (yläkoulu). Luokkahuonetyöskentelyn havainnointi. Opettajien ja oppilaiden haastattelut. Kirjallinen materiaali.</p>	<p>Enterprise education tarkoitti yhteistoiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä, aloitteellisuutta, luovuutta ja aktiivisuutta.</p>

<p>25) Paasio, K., Nurmi, P. & Heinonen, J. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:10. Suomi.</p> <p>26) Nurmi, P & Paasio, K. 2007. Education & Training. Suomi.</p>	<p>Muodostaa kokonaiskuva yrittäjyyden asemasta Suomen yliopistoissa: yrittäjyyden tulkinnoista, rooleista, edistämisestä sekä yrittäjyyden eri muodoista ja tulevaisuuden kehityssuunnista.</p>	<p>N = 21 yliopistoa. Kokonaistutkimus vuonna 2004. Kirjallinen aineisto (esim. opinto-oppaat, asiakirjat), Internet-sivustot, yliopistokohtaiset ryhmäteemahaastattelut.</p>	<p>Kaikissa suomalaisissa yliopistoissa on mahdollista toteuttaa yrittäjyysopetusta. Kaikkia mahdollisuuksia ei ole vielä kuitenkaan käytetty. Olisi tuettava monitieteisten innovaatioympäristöjen ja -verkostojen syntymistä. Yrittäjyys voi rakentua yliopistosta riippuen erilaisten substanssien varaan. Liiketoimintaosaaminen on oleellinen osa yrittäjyyttä. Kauppätieteellisen tutkimuksen ja osaamisen integroiminen substanssiosaamiseen olisi tärkeää. Opetuksen tavoitteena on yrityksen perustamiseen, yrittäjyyteen ja yritystoimintaan liittyvän tiedon lisääminen sekä yrittäjämäisten toimintatapojen kehittäminen. Yrittäjyyskasvatusta on vaikea kartoittaa, koska siihen liittyvät käsitteet ovat epäselviä.</p>
<p>27) Suikkala, A. & Leino-Kilpi, H. 2005. Nurse Education Today. Suomi.</p>	<p>Selvittää sairaanhoitajaopiskelijoiden ja potilaiden välistä vuorovaikutusta.</p>	<p>N = 30 opiskelijaa ja 30 potilasta. Kyselytutkimus. Induktiivinen sisällön analyysi.</p>	<p>Opiskelijoiden ja potilaiden vuorovaikutuksella on paljon positiivisia seurauksia. opiskelijoille ja potilaille.</p>
<p>28) Daodee S., Crabtree K. & Vandenberghe R. 2006. Thai Journal of Nursing Research. Thaimaa.</p>	<p>Tutkia yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutusta sairaanhoitajaopiskelijoiden kriittisen ajattelun kehitykseen.</p>	<p>N = 26 opettajaa, N = 319 opiskelijaa, N = 10 hallinnon edustajaa. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät.</p>	<p>Yhteistoiminnallisella oppimisella on merkittävä vaikutus sairaanhoitajaopiskelijoiden kriittisen ajattelun kehitykseen.</p>
<p>29) Halse, K. & Hage, AM. 2006. Journal of Nursing Education. Norja.</p>	<p>Selvittää sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelua sairaalassa akuutilla geriatrisella osastolla, kun samassa oppimisympäristössä on samaan aikaan iso ryhmä opiskelijoita.</p>	<p>N = kaksi opiskelijaryhmää, joissa toisessa 12 ja toisessa 15 opiskelijaa sekä 40 henkilökuntaan kuuluvaa ihmistä. Kyselytutkimus. Analyysi SPSS -ohjelmalla.</p>	<p>Yhteistoiminnallinen harjoittelujakso kehitti opiskelijoiden ja henkilökunnan mielestä opiskelijoiden ammatillista kasvu.</p>
<p>30) Henderson, A., Heel, A., Twentyman, M. & Lloyd, B. 2006. Australian Journal of Advanced Nursing. Australia.</p>	<p>Selvittää sairaanhoitajaopiskelijoiden mielipiteitä kliinisestä oppimisympäristöstä, kun käytössä on yhteisopetuksen malli.</p>	<p>N = 8 opiskelijaa integroituna yhteen osastotiimiin. Alku- ja lopputesti</p>	<p>Opiskelijoiden oppiminen tehostui kliinisellä harjoittelujaksolla, kun heidät oli integroitu osastotiimeihin. näin koko tiimi oli vastuussa opiskelijoiden oppimisesta.</p>
<p>31) Jones, B. & Iredale, N. 2006. Innovations in Education and Teaching International. UK.</p>	<p>Kuvata ja kehittää yrittäjyyspainotteista kesäkoulua.</p>	<p>N = 48 opiskelijaa (15 -19 vuotiaita), 9 mentoria, 2 yliopiston henkilökuntaan kuuluvaa jäsentä. Kysely.</p>	<p>Yrittäjyyspainotteinen kesäkoulu koettiin hyväksi. Osa osallistujista harkitsi oman yrityksen perustamista tulevaisuudessa. Yhteistyö yliopiston ja toisen asteen oppilaitosten välillä lisääntyi.</p>

32) Jones, C. 2006. Education + Training. Australia.	Kuvata opiskelijalähtöisen yrittäjämäisen oppimisen ja opettamisen kehittämistä traditionaalisessa kaupallisessa koulutuksessa.	A. Whiteheadin oppimisfilosofiaa ja A. Gibbin yrittäjämäisen oppimisen filosofiaa verrattiin keskenään.	Yrittäjämäisen oppimisen ja opettamisen ohjelmia voidaan kehittää ja liittää traditionaaliseen opetukseen.
33) McKeown, J., Millman, C., Sursani, S., Smith, K. & Martin, L. 2006. Education & Training. UK.	Kartoittaa sitä, miten yrittäjyyskasvatusta toteutetaan Iso-Britannian yliopistoissa (HEIs).	N = 123 yliopistoa. Internetkysely.	Yrittäjyyskasvatusta tarjotaan eniten jatko-opiskelijoille. Opiskelussa käytetään edelleen odotettua enemmän traditionaalisia opetusmenetelmiä. Jonkin verran käytetään kokemuksellisia oppimismenetelmiä ja opiskelussa hyödynnetään teknologiaa.
34) Seikkula-Leino, J. 2006. Opetusministeriön julkaisuja 2006:22. Suomi.	Selvittää, miten yrittäjyyskasvatus integroitiin paikallisiin perusopetuksen opetussuunnitelmiin valtakunnallisten perusteiden pohjalta ja millaiset taustatekijät liittyivät tähän prosessiin.	N = 43 erilaista kuntaa = 478 henkilöä. (kuntien opetustoimi, elinkeinoasioista vastaavat tahot, yrittäjien edustajat, perusopetuksesta vastaavat lautakunnan jäsenet. Kvantitatiivinen survey-kysely.	Yrittäjyyskasvatukseen on herätty. Noin kolmasosa vastaajista ilmoitti vahvistavansa yrittäjyyskasvatuksen toteutusta. Yrittäjyyskasvatusta ei ole riittävästi huomioitu opetussuunnitelmatyössä. Erityisesti yrittäjyyskasvatuksen heikko tuntemus ja opetussuunnitelmaudistukseen kohdistuvat negatiiviset asenteet ovat haitanneet yrittäjyyskasvatuksen kehittymistä.
35) Smith, A. J., Collins, L.A. & Hannon, P.D. 2006. Education + Training. UK.	Kehittää innovatiivista yrittäjyyskasvatuksen opetusta yliopistossa.	N = 16 opiskelijaa kolmesta eri yliopistosta (kuvataide, tietojenkäsittely, tekniikka). 5 yrittäjää, 3 yliopiston opettajia kahdesta yliopistosta.	Innovatiiviset menetelmät ovat tehokkaita yrittäjyyskasvatuksen opetuksessa. Toisaalta ne ovat työläitä järjestää ja ylläpitää. Tähän vaikuttavat synnergisten opetusmenetelmien puute, opetussuunnitelman joustamattomuus, sopivien yrittäjien löytäminen ja opetusmenetelmien pitäminen innostavina.
36) Ehrenberg, AC. & Haggblom, M. 2007. Nurse Education in Practice. Ruotsi.	Selvittää sairaanhoitajaopiskelijoiden teorian ja kliinisen opiskelun integraatiota, tiedonhakutaitoja, kriittistä reflektiokykyä sekä kehittää kliinistä opiskelua.	N = 45 opiskelijaa ja 30 ohjaajaa. Kysely- ja haastattelututkimus.	Opiskelijat ja ohjaajat hahmottavat reflektion positiiviseksi asiaksi, vaikka siihen tarvittavaa aikaa onkin vaikea löytää. Tutkimuspainotteista tietoa käytettiin kliinisessä opetuksessa harvoin.

<p>37) Heinonen, J. 2007. Education + Training. Suomi.</p>	<p>Kuvata yrittäjämäistä opettamista yliopistossa ja kehittää toteuttamiskelpoisia yrittäjyyskasvatuksen opetusmenetelmiä sekä tutkia ja kuvata niiden taustalla olevia lähestymistapoja.</p>	<p>Case-tutkimus. N = 12 Yrittäjyyskurssilla olevat yliopisto-opiskelijaa ja heidän opettajansa. Kirjallinen materiaali ja havainnointi. Sisällönanalyysi.</p>	<p>Yrittäjämäisen oppimisen ja -kasvatuksen taustalla olevat lähestymistavat voivat olla konstruktivisia, kasvatuksellisia ja hedelmällisiä kokemuksia opettajille ja opiskelijoille.</p>
<p>38) Heinonen, J. & Akola E. 2007. TSE Entre Turku school of economics. Suomi.</p>	<p>Selkeyttää yrittäjyyskasvatuksen Eurooppalaista kenttää. Selvittää, miten yrittäjät mieluiten ja tehokkaimmin oppivat ja miten heille tarjotut koulutusohjelmat vastaavat näihin tarpeisiin.</p>	<p>N = yhteensä 65 (Norjasta, Saksasta, Englannista Espanjasta ja Suomesta) yrittäjämäisestä oppimisesta käsittelevää tutkimusta. N = 8 tutkimusta ja 5 projektia, jotka käsittelevät ammatteja ja yrittäjyyskasvatusta eri maissa. N = 37 koulutusta yrittäjiksi aikoville tai yrittäjinä toimiville eri maissa. N = 10 casea koulutuskokemuksista eri maissa. Sisällönanalyysi.</p>	<p>Tulosten perusteella luotiin malli yrittäjyyskoulutusohjelmien suunnittelemiseksi. Malli koostuu rakenteellisista (tavoitteet, osallistujat, sisältö, kesto aikataulu) ja prosessuaalisista (oppimismenetelmät, opetusmateriaali, eri toimijoiden rooli ohjelmassa) elementeistä. Keskeistä on oppia yrittäjyyttä todellisessa kontekstissa.</p>
<p>39) Kilcullen, NM. 2007. Nursing Forum. Irlanti.</p>	<p>Selvittää sairaanhoitajaopiskelijoiden mielipiteitä ohjaajan vaikutuksesta kliinisessä harjoittelussa.</p>	<p>N = 29 opiskelijaa. Haastattelututkimus. Sisällönanalyysi.</p>	<p>Ohjaaja on tärkeässä asemassa oppimisen ja ammatillisen kasvun tukijana sekä oppimisen arvioijana.</p>
<p>40) Loke, K. & Chow, F. 2007. International Journal of Nursing Studies. Hong Kong.</p>	<p>Helpottaa yhteistoiminnallisen oppimisen käyttöä sairaanhoitajaopiskelijoiden opetuksessa vertaistutoroinnin avulla.</p>	<p>N = 14 tutoropiskelijaa ja 16 tutoroitavaa opiskelijaa. Haastattelututkimus. Sisällönanalyysi.</p>	<p>Opiskelijoilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia tutoroinnista. Positiivisia oli enemmän. Oppimisen taidot lisääntyivät persoonallisen kasvun myötä. Negatiivisena koettiin tutorin ja tutoroitavan erilaiset oppimistyyliyt ja aikatauluista sopimisen.</p>
<p>41) Mentoor, E.R. & Friedrich, C. 2007. Industry & Higher Education. Etelä-Afrikka.</p>	<p>Selvittää ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden yrittäjyysorientaatiota, kun ensimmäisen vuoden liiketoimintakurssiin lisätään yrittäjyyteen liittyviä asioita.</p>	<p>N = 463 yliopisto-opiskelijaa (koe- ja kontrolliryhmä) Alkutestaus, interventio ja lopputestaus.</p>	<p>Tulokset eivät ennusta hyvin opiskelijoiden yrittäjyysorientaation parantumista.</p>
<p>42) Solomon, G. 2007. Journal of Small Business and Enterprise Development. USA.</p>	<p>Kartoittaa nykyinen (2004–2005) yrittäjyyskasvatuksen tila USA:aan yliopistoissa.</p>	<p>N = 279 koulun opiskelijaa. Internetkysely. Aineisto käsiteltiin SPSS -ohjelmalla.</p>	<p>Yrittäjyyskasvatuksen opetuksessa käytetään enemmän apuna tietotekniikkaa. Edelleen tehdään perinteisin opetusmenetelmin liiketoimintasuunnitelmia, mutta opetuksessa käytetään enemmän kysely- ja keskustelumenetelmiä.</p>

43)Tornøe, K, A. 2007. Learning in Health & Social Care. Norja.	Kuvata ohjauksen ja arvioinnin kirjaamisen toteutumista sairaanhoitajaopiskelijoiden kliinisessä harjoittelussa.	N = 14 opiskelijaa ja 28 opiskelijaa. Kirjalliset dokumentit ja arvioinnit sekä videoinnit.	Ohjauksen ja arvioinnin kirjaaminen kuvaa oppimisprosessin laatua. Kliininen harjoittelu tuki opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua.
44) Wai Mui Yu, C. & Wing Yan Man, T. 2007. Education + Training. Hongkong.	Kuvata Hongkongissa toteutettua yrittäjämäisen oppimisen ohjelmaa (TEC).	N = 480 oppilasta 29 eri yläkouluista. Projektin kesto 2003–2006. Yksilö ja ryhmähaastattelut. Asiakaspalautteet.	Oppilaiden yrittäjyystiedot ja taidot sekä ryhmätyötaidot lisääntyivät projektin aikana. Oppilaat kasvoivat myös henkisesti. Projekti kehitti yrittäjämäistä opettamista.
45) Suikkala, A. 2008. Akateeminen väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis D 788. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Suomi.	Analysoida sairaanhoitajaopiskelija - potilassuhdetta. Tunnistaa tekijöitä, jotka ennustavat suhdetyyppejä. Kehittää ohjattua harjoittelua.	I: N = 30 opiskelijaa ja N = 30 potilasta. Haastattelu. II: 290 opiskelijaa ja N = 242 potilasta. Lomakekysely.	Opiskelijoiden ja potilaiden näkemykset erosivat toisistaan. Opiskelijat arvioivat opiskelija-potilassuhteen helpottavaksi tai auktoritatiiviseksi. Potilaat arvioivat opiskelija-potilassuhteen auktoritatiiviseksi. Taustatekijät olivat yhteydessä suhdetyyppeihin.
46) Pihkala, J. 2008. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Suomi.	Selvittää, muuttavatko ammattikorkeakoulun yrittäjyysopinnot opiskelijoiden yrittäjyysintentiona.	N = 281 (postikysely) N = 18 (ryhmähaastattelut) Tradenomi, restonomi- ja sairaanhoitajaopiskelijoita. Tilastolliset analyysimenetelmät.	Opiskelijat kokevat yrittäjyyskoulutuksen merkityksen osana opintoja tärkeänä. Koulutuksen avulla kaikkien opiskelijoiden tietoisuus yrittäjyydestä lisääntyy yleisellä tasolla. Opiskelijat arvioivat yrittäjyyskoulutuksen tuovan epävarmuutta omiin yrittäjyyskykyihin luottamisessa. Epävarmuutta aiheuttavat asetetut yrittäjyysopintojen ylimitoitettut tavoitteet, yrittäjäksi kannustamisen ja siihen liittyvän henkisen tuen puute sekä yrittäjyysopintojen laatu ja opintojen ajoitus. Tulosten mukaan on kuitenkin perusteltua liittää koulutukseen yrittäjyyttä.
47) Pittaway, L. & Hannon, P. 2008. Journal of Small Business and Enterprise Development. UK.	Määrittellä kriteerit yrittäjämäisen oppimisen (Enterprise education) toteuttamiseksi ja kehittää malleja, jotka kuvaavat menetelmiä yrittäjämäisen oppimisen organisoimiseksi.	Olemassa olevan yrittäjämäisen oppimisen analysointi.	Kriteerit jakaantuivat kahteen klusteriin. Eri mallit ovat käyttökelpoisia erilaisissa korkeamman koulutuksen konteksteissa.

<p>48) Smeby, J-C & Vågan, A. 2008. Journal of Education and Work. Norja.</p>	<p>Selvittää sairaanhoitajien ja lääkäreiden arvioiden eroja tiedon omaksumisessa koulutuksessa ja sen käytössä käytännön työssä.</p>	<p>I N = 138 lääkäriä N = 335 sairaanhoitajaa</p> <p>II N = 155 lääkäriä N = 233 sairaanhoitajaa</p> <p>Kyselytutkimus.</p>	<p>Käsite boundary-crossing (rajanylitys) on sopiva käsite kuvaamaan lääkärin ja sairaanhoitajien teorian ja käytännön rajaa ja haasteita heidän ensimmäisen työvuotensa aikana. Kumpikin ammattiryhmät kokivat, että heiltä vaaditaan korkeatasoista ja monipuolista tietoa.</p>
---	---	---	---

Liite 6. Esimerkkikertomukset

Esimerkki mielenkiintoisesta negatiivisesta kertomuksesta / opiskelijoiden aineisto:

"No, kaikkihan alkoi siitä, että jouduin keskelle lihavia ihmisiä.. Lihavien ihmisten valtakuntaan. En satu sietämään lihavia, sillä minulle se on suoranainen viesti hillittömyydestä. Lihavat ihmiset olivat nyrpeitä lähes penseitä minua kohtaan. Olin erilainen ja erotuin joukosta. Minua ahdistettiin ulkomuotoni tähden, mutta aina kun katsoin ympärilleni tunsin voivani pahoin, sillä suuri joukko suuria ihmisiä vyöryi ylitseni. Ei harjoitteluni epäonnistuminen pelkästään lihavien syytä ollut. Myös paikan seinät kuiskivat minulle negatiivisia asioita. Seinät tuijottivat minua ilkeillä silmillään. Silmät vetäytyivät viiruiksi pahailkisen katseen alla. Olin yksin suljettuna pieneen koppiin. Kuulin lihavien ihmisten lässähtelevät askeleet ja seinillä silmät seurasivat kun hikikarpat kierivät otsallani tahrien paperin, jolle tuhartelin tärisävällä kädelläni kirjaimia. Olin onneton. Minua pidettiin yhteisössäni tyhmänä, huolimattomana ja ikävyyttävänä taakkana, josta tulisi hankkiutua eroon keinolla millä hyvänsä. Lopulta lihavat keksivät keinon, jolla siististi saisivat minut eliminoitua, mutta onneksi nopeat korvani ehtivät kuulemaan suunnitelman ja tartuin kopissani kynään, jolla sokaisin seinän ilkeät silmät, avasin ikkunan ja juoksin. Juoksin niin nopeasti kuin ikinä. Juoksi karkuun voittaen lopulta itseni".

Esimerkki positiivisesta kertomuksesta / opiskelijoiden aineisto:

"Meidän laboratoriopalvelumme oli menestys. Kaikilla, opettajilla, asiakkaila ja oppilaila oli mukavaa. Kerron yhdestä päivästä laboratorion ihmeellisessä maailmassa.

Kauniina syysaamuna tassuttelin koululle jo ennen seitsemää, sillä aloitamme jo puoli kahdeksalta. Ilma oli kuulas ja niin kaunis kuin vain Suomen syysaamu voi olla. Vaihdoin työvaatteet päälleni ja menin aloittamaan työpistettäni näytteenotossa. En odottanut sitä kovinkaan innolla, mutta otin itseäni niskasta kiinni ja yritin ajatella sen päivän urakkaa osana oppini kivisellä tiellä. Keräsin näytteenotossa tarvittavat välineet kärryyni ja istahdin odottamaan ensimmäisiä asiakkaita ja muita luokkatovereitani. Pikkuhiljaa kaikki saapuivat paikalle, kuten myös asiakkaat. Hetkessä rauhallinen ja hiljainen viides kerros muuttui meluisaksi kaaokseksi, ja kaikilla oli kiire. Kello oli varttia vaille kahdeksan. Tapansa mukaan jotkut asiakkaat tulivat liian aikaisin tai liian myöhään. Hirveä tohina ja hössötys. Menin kutsumaan ensimmäisen asiakkaan sisälle. Varmistin henkilötietoja kysymällä, että otan näytteen oikeasta ihmisestä. Näytteenotto meni hyvin, kuten yleensäkin. Vein putket laboratorion puolelle, otin seuraavan lähetteen, pyysin asiakkaan sisälle, otin näytteet ja vein putket käsittelyyn. Näin jatkoin ties kuinka monta kertaa. Yhtäkkiä kello oli jo 12, ja viimeinen asiakas nousi tuolista. Vein sillä erää viimeiset putket käsittelyyn ja huokaisin syvään. Istahdin hetkeksi ja keräsin voimia jaksakseni lähteä syömään. Edessä oli kuitenkin vielä pitkä päivä näytteitä analysoitaessa. Hymyilin kuitenkin. Olihan päivä kaikin puolin onnistunut, ja olin taas monta kokemusta rikkaampi."

Liite 7. Tutkimuslupa 1a

Sari Asteljoki
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta /
jatko-opinnot

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

3.5.2004


Turun ammattikorkeakoulun terveysalan ja hyvinvointialan tulosalueen johtajille osoitettu tutkimuslupa-anomus

Pyydän kohteliaimmin, että voisin tutkia oppimiskeskus Ruisklinikan toimintaa. Tutkimustyö on kasvatustieteen lisensiaatin tutkintoon kuuluva lisensiaatintutkimus. Lisensiaatintutkimuksessa on tarkoitus tutkia myös muiden ammattikorkeakoulujen terveys- ja hyvinvointialan palvelutoimintaa.

Palvelutoiminta on ammattikorkeakoulun alueellisen vaikuttavuuden kannalta yksi tärkeä opetusmuoto. Palvelutoimintaa on tutkittu suhteellisen vähän. Palvelutoiminta ei myöskään ole saavuttanut tarpeeksi näkyvyyttä. Tutkimukseni avulla pyrin tuomaan palvelutoimintaa enemmän esille. Tutkimuksen tavoitteena on saada vastauksia kysymyksiin, millaisia kokemuksia opiskelijat, opettajat ja palveluiden käyttäjät saavat ammattikorkeakoulujen terveysalan palvelutoiminnasta ja mitä opiskelijat palvelutoiminnasta oppivat. Tavoitteena on myös selvittää, miten palvelutoimintaa voidaan kehittää..

Tarkoituksena on aloittaa tutkimusaineiston keruu toukokuun lopussa 2004 hoitotyön palvelutoiminnassa ohjatussa harjoittelussa olevien opiskelijoiden palautteista. Pääosa aineistosta kerätään syksyllä 2004 ja keväällä 2005. Laadullista tutkimusaineistoa lähestytään narratiivisuuden näkökulmasta. Aineisto hankitaan eläytymismenetelmää hyödyntäen. Toivon, että tutkimuksesta on hyötyä opetuksen laadun kehittämiseen, opiskelijoiden oppimiseen sekä palvelutoiminnassa ohjaavien opettajien työn kehittämiseen.

Turussa 3.5.2004


Sari Asteljoki (pt tuntiopettaja)

*Hyväksyttyä asiantuntijaa
ja aineistoa luovan
tutkimuksen
toteuttamiseen*
Turussa 28.5.04
Clayti Lind
Koul. johtaja
Terveysala

Liite: Tutkimusalueen päivitetty rajaus

Liite 8. Tutkimuslupa 1b

Sari Asteljoki
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta /
jatko-opinnot

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

3.5.2004

Turun ammattikorkeakoulun terveysalan ja hyvinvointialan tulosalueen johtajille osoitettu tutkimuslupa-anomus

Pyydän kohteliaimmin, että voisin tutkia oppimiskeskus Ruisklinikan toimintaa. Tutkimustyö on kasvatustieteen lisensiaatin tutkintoon kuuluva lisensiaatintutkimus. Lisensiaatintutkimuksessa on tarkoitus tutkia myös muiden ammattikorkeakoulujen terveys- ja hyvinvointialan palvelutoimintaa.

Palvelutoiminta on ammattikorkeakoulun alueellisen vaikuttavuuden kannalta yksi tärkeä opetusmuoto. Palvelutoimintaa on tutkittu suhteellisen vähän. Palvelutoiminta ei myöskään ole saavuttanut tarpeeksi näkyvyyttä. Tutkimukseni avulla pyrin tuomaan palvelutoimintaa enemmän esille. Tutkimuksen tavoitteena on saada vastauksia kysymyksiin, millaisia kokemuksia opiskelijat, opettajat ja palveluiden käyttäjät saavat ammattikorkeakoulujen terveysalan palvelutoiminnasta ja mitä opiskelijat palvelutoiminnasta oppivat. Tavoitteena on myös selvittää, miten palvelutoimintaa voidaan kehittää..

Tarkoituksena on aloittaa tutkimusaineiston keruu toukokuun lopussa 2004 hoitotyön palvelutoiminnassa ohjatussa harjoittelussa olevien opiskelijoiden palauteista. Pääosa aineistosta kerätään syksyllä 2004 ja keväällä 2005. Laadullista tutkimusaineistoa lähestytään narratiivisuuden näkökulmasta. Aineisto hankitaan eläytymismenetelmää hyödyntäen. Toivon, että tutkimuksesta on hyötyä opetuksen laadun kehittämiseen, opiskelijoiden oppimiseen sekä palvelutoiminnassa ohjaavien opettajien työn kehittämiseen.

Turussa 3.5.2004

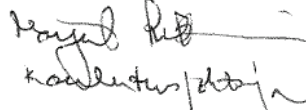


Sari Asteljoki (pt tuntiopettaja)

PÄÄTÖS: Tutkimuslupa myönnetään fyysioterapian ja koulutusterapian osalta.

Liite: Tutkimusalueen päivitetty rajaus

5.5.2004



Kari Hiltunen
koulutusjohtaja

Liite 9. Tutkimuslupa 2a

Sari Asteljoki
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
jatko-opinnot

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

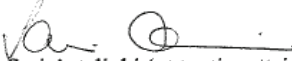
9.6.2005

Turun ammattikorkeakoulun terveysalan ja hyvinvointipalveluidenjohtajille osoitettu tutkimuslupa-anomus

Pyydän kohteliaimmin, että voisin jatkaa oppimiskeskus Ruisklinikan toiminnan tutkimista. Keväällä ja syksyllä 2004 sekä keväällä 2005 Ruisklinikan opiskelijat ja opettajat ovat kirjoittaneet eläytymistarinoita ohjatun harjoittelun jaksostaan Ruisklinikalla (tutkimuslupa tähän saatu 5/2004 ja tutkimusalueen rajausta toimitettu lupaa anottaessa). Näistä tarinoista olen koonnut teemahaastattelurungon. Tarkoituksena on syksyn 2005 ja kevään 2006 aikana haastatella Ruisklinikan eri palvelutoiminnoissa (fysioterapia, hoitotyö, laboratorio, suun terveydenhoito, toimintaterapia) työskenteleviä opiskelijoita ja opettajia. Opiskelijoista haastateltavat arvotaan (noin 5 / palvelutoiminta) ja opettajista haastatellaan kaikki palvelutoiminnassa työskentelevät ja haastatteluun suostuvat opettajat.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, millaisia *kokemuksia opiskelijat ja opettajat* saavat ammattikorkeakoulujen terveysalan palvelutoiminnassa, mitä *opiskelijat ja opettajat oppivat* ammattikorkeakoulujen terveysalan palvelutoiminnassa sekä miten *yrityttöisyys ja moniammatillisuus* näkyy oppimisessa. Tutkimuksen myötä on tarkoitus kehittää Ruisklinikkaa oppimiskeskuksena niin opiskelijoiden kuin opettajienkin näkökulmasta.

Turussa 9.6.2005


Sari Asteljoki (pt tuntiopettaja)

Päätös:

*Myönnän luvan tutkimukseen
jatkamiseen, est. mukana.
Turussa 13.6.05
Ali*

Koulutusjohtajan allekirjoitus:

2585

Liite 10. Tutkimuslupa 2b

Sari Asteljoki
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
jatko-opinnot

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

9.6.2005

Turun ammattikorkeakoulun terveysalan ja hyvinvointipalveluidenjohtajille osoitettu tutkimuslupa-anomus

Pyydän kohteliaimmin, että voisin jatkaa oppimiskeskus Ruisklinikan toiminnan tutkimista. Keväällä ja syksyllä 2004 sekä keväällä 2005 Ruisklinikan opiskelijat ja opettajat ovat kirjoittaneet eläytymistarinoita ohjatun harjoittelun jaksostaan Ruisklinikalla (tutkimuslupa tähän saatu 5/2004 ja tutkimusalueen rajausta toimitettu lupaa anottaessa). Näistä tarinoista olen koonnut teemahaastattelurungon. Tarkoituksena on syksyn 2005 ja kevään 2006 aikana haastatella Ruisklinikan eri palvelutoiminnoissa (fysioterapia, hoitotyö, laboratorio, suun terveydenhoito, toimintaterapia) työskenteleviä opiskelijoita ja opettajia. Opiskelijoista haastateltavat arvotaan (noin 5 / palvelutoiminta) ja opettajista haastatellaan kaikki palvelutoiminnassa työskentelevät ja haastatteluun suostuvat opettajat.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, millaisia *kokemuksia opiskelijat ja opettajat* saavat ammattikorkeakoulujen terveysalan palvelutoiminnassa, mitä *opiskelijat ja opettajat oppivat* ammattikorkeakoulujen terveysalan palvelutoiminnassa sekä miten *yrittäjyys ja moniammatillisuus* näkyy oppimisessa. Tutkimuksen myötä on tarkoitus kehittää Ruisklinikkaa oppimiskeskuksena niin opiskelijoiden kuin opettajienkin näkökulmasta.

Turussa 9.6.2005




Sari Asteljoki (pt tuntiopettaja)

Päätös:

ANOMUS HYVÄKSYTTÄÄNⁱⁿ

9.6.2005

Koulutusjohtajan allekirjoitus:



KOULUTUSJOHTAJA
HYVINVOINTIPALVELUT

Liite 11. Opiskelijoiden haastattelurunko

Haastateltavana on ___ lukukauden _____ opiskelija, joka on suorittanut _____ viikon ohjatun harjoittelun _____ palvelutoiminnassa.

1. Teema: Harjoittelun aloittaminen – kerro harjoittelun aloittamisesta

- harjoittelun alkutunnelmat
- harjoittelua edeltävät harjoittelut ja työkokemus
- harjoittelua edeltävät harjoittelua tukevat opinnot
- opettajan perehdytys harjoitteluun / pilasiko jokin asia perehdytyksen
- edellisen ryhmän perehdytys harjoitteluun / pilasiko jokin asia perehdytyksen
- ennakko-odotukset: miten määrittelit palvelutoiminnan ennen harjoittelun alkamista? miten määrittelet palvelutoiminnan nyt?

2. Teema: Oppimisprosessi / metakognitiiviset taidot / konstruktivistinen opp.käsitys/ ammatillinen kasvu / yrittäjyys → **ITSEOHJAUTUVUUS (Ammattiin oppimisen orientaatiomittari)** → **Voimaantumisen (=empowerment)**

- kerro harjoittelusta
- tavoitteiden laadinnan ajoitus / helppous / vaikeus. tavoitteiden saavuttaminen (konstruktivismi)
- millainen oli motivaatiosi / asennoitumisesi harjoittelun aikana?
- kuvaile itseäsi palvelutoiminnan työntekijänä (oma-aloitteisuus, itsenäisyys, orientaatiomittari ym.)
- kerro mitä ja miten olet harjoittelun aikana tehnyt (orientaatiomittari)
- mikä oli vaikeinta / negatiivisinta / helpointa / positiivisinta
- kuvaile, mitä ja miten olet oppinut (konstruktivismi)
- kuvaile, millainen olet oppijana (oppimistyyli, persoonallisuus)
- kuvaile opiskelijoiden ohjausta - mitä ja millaista ohjausta sait? (liikaa – liian vähän, resurssit ym.)
- kerro arviointiin liittyviä ajatuksiasi (opettaja, opiskelija, asiakkaat) - miten arviointi suoritettiin?

3. Teema: Eri henkilöiden roolit (roolinkäsité) – kerro eri rooleista palvelutoiminnassa

- miten määrittelet opiskelijan / opettajan roolin palvelutoiminnassa?
- miten rooli eroaa muusta opettajan-/opiskelijantyöstä?
- määrittele, kuka on palvelutoiminnan asiakas - perustelet?
- miten palveluita käyttävän asiakkaan rooli eroaa normaalista asiakasroolista?
- kuvaile palvelutoiminnan harjoittelua näyttämöesityksenä - esitys ja kulissit

4. Teema: Yhteistyö – kerro yhteistyöstä

- kuvaile oppimisilmapiiriä harjoittelun aikana
- kerro työnjaosta, tiimityöstä, vastuusta/vallasta, poissaoloista, tiedonkulusta, tiloista, välineistä, koneista, työvaateista – eroavatko nämä asiat muusta harjoittelusta?
- mitä yrittäjyys mielestäsi on?
- mitä yrittäjyys on palvelutoiminnassa?
- mitä ja miten yrittäjyyteen liittyviä asioita teit harjoittelun aikana?
- mitä moniammatillisuus mielestäsi on?
- mitä moniammatillisuus on palvelutoiminnassa?
- mitä ja miten moniammatillista toimintaa teit jakson aikana?

5. Teema: kehittäminen

- uhat
- mahdollisuudet
- vahvuudet
- heikkoudet

Mitä muuta haluaisit kertoa Ruisklinikkajaksosta?

Liite 12. Opettajien haastattelurunko

Kevät 2006

Haastatteluaika _____ . Haastattelun numero _____ .

Haastattelun kesto _____ .

Taustatiedot:

Kuinka kauan olet toiminut opettajana? _____ v / kk.

Millainen koulutus Sinulla on? _____

Kuinka kauan olet toiminut palvelutoiminnassa opettajana? _____ v / kk.

Arvioi, kuinka suuri osa prosentteina työstäsi on ohjausta palvelutoiminnassa? _____

Ikäsi:

alle 30

31 – 40

41 – 50

51 - 60

- **Kerro siitä, kun aloitit työn palvelutoiminnassa** (jos muistat).

- fyysisen ympäristön muutokset
- toiminnan muutokset
- millä mielellä aloitti

- **Kerro opiskelijoiden harjoittelusta.** (opiskelija)

- perehdytys/ kuka perehdyttää (opisk. – opettaja)
- opiskelijoiden lähtötilanne / edeltävät harjoittelut, työkokemus, teoria
- tavoitteet, motivaatio, asenne (odotukset), rooli
- tehtävät: tehtävien sisältö (helppoa – vaikeaa), miten oppii, yrittäjäyys
- yhteistyö: ilmapiiri, tiedonkulku, moniammatillisuus, työtahti, poissaolot, työjako
- itsearviointi, vertaisarviointi, opettajan arviointi (helppous-vaikeus, ketkä menestyvät)
- asiakkaat: asiakkaan rooli ja palaute / kuka on asiakas

- **Kerro, millaista oma työsi palvelutoiminnassa on?** (opettaja)

- tehtävät, ohjaus,
- opettajan rooli (eroaako muusta)
- resurssit: aika, tilat, välineet
- yhteistyö, ilmapiiri

- **Kerro palvelutoiminnasta oppimisympäristönä**

- kehittämisehdotukset
- heikkoudet / negatiiviset asiat
- vahvuudet / positiiviset asiat

- **Mitä muuta haluaisit kertoa?**

Liite 13. Opiskelijoiden esitehtävä

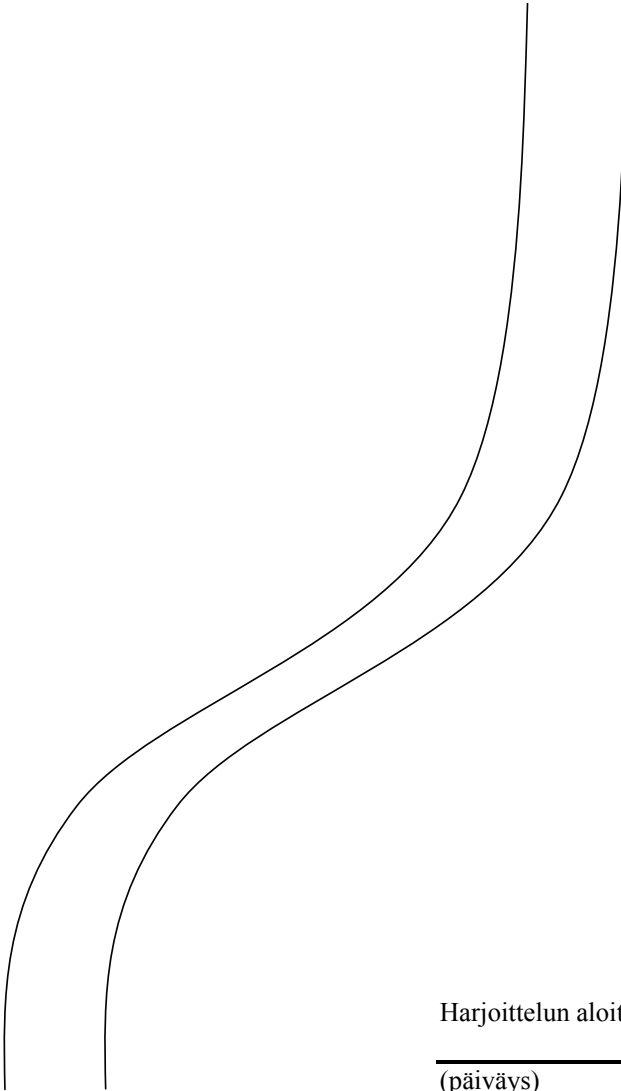
RUISKLINIKKA / Ohjattu harjoittelu

OHJE:

Kirjoita tien varteen keskeisiä harjoitteluusi liittyviä asioita

Harjoittelun päätyminen

(päiväys)



Harjoittelun aloittaminen

(päiväys)

Liite 14. Opettajien esitehtävä

RUISKLINIKKA / Opettajan kaavake

OHJE:

Kirjoita tien varteen keskeisiä työhösi liittyviä asioita palvelutoiminnasta.

Haastattelupäivä

(päiväys)

Palvelutoiminnassa
työskentelyn aloittaminen

(päiväys tai vuosi)

Liite 15. Esimerkki aineiston avoimesta koodauksesta

Alkuperäinen teksti:

”Niin. No, tosiaan sillo aluksi heti se selkis, että paljon tulee olemaan ku niitten ryhmien määrä ja se mikä aluksi oli haastavaa se markkinointi et se, että ne asiakkaat tartti saaha, et ei niitä ollu niinku missään valmiina. Niin se oli mukava siinä alussa ja sitte ku niitä ryhmiä ruvettiin tekemään, ni se että se pohjatyö ja valmisteleminen niin , kuinka haastavaa ja aikaavievää se on. Et kun haluaa, et ne sit tosiaan ne asiakkaat saapi sitten, mitä niitten kuuluukin saaha, että ihan niinku viimeaikaista tutkittua tietoa ihan sama mitä ryhmää ajatellen.

Ja tuota. Mukavaa ollu, et ku meitäki on täällä niin monenlaisia ihmisiä, luokkatovereita ja opettajat, ni sit jokkainen on jokkaiselta, et o kaikilta voinu kysyä neuvoa, jos on tarvinnu tai vinkkiä. Ja sit et just ku et oppis käyttämään niinku täälläki on laboratorio ja fysioterapeutit ja suun hoito, ni näitten et niitä tarjoamaan ja olla sitten yhteistyössä niitten kanssa.

Se, että ryhmävastuu on kauheen tärkeetä ja se omavastuu kans siitä ja vapaamatkustajat tulevat täällä hyvin pian selville sitten, jos ei joku tee hommiensa. Ja sit tietysti se, että ku hommia ja ryhmiä on paljon niin, miten sä saat priorisoitua sen ajan ja niitten ryhmien, et miten sulla riittää se aika ja sä saat ne hommat hoitumaan oikeessa ajassa. Ja se, että asiantuntijuus että kyllä ne asiakkaat pittää, vaikka sä oot opiskelija ja ne tietää sen, mutt kyllä siellä on odotukset korkealla myös sitä sitte. Et paljon pittää tietää ja olla, vaikka vaan sitä ku ajattelee verenpaineen mittausta, mutta jos sitä terveysterveystietoa siinä antaa ni kyllä sitä aika paljon tarvii tietää siitäki.

Täällä on oppinu koko ajan uutta kuitenkin. Sä olet lukenu ja perehtyny asioihin enemmän ja sitä tutkittua tietoa, viimeistä tietoa löytyy. Ja sit et niitä aikaisemmin opittuja asioita ni niitä oppii käyttämään ja huomaa kuitenkin et mitä sä jo osaat ja mikä on se tieto siellä jo ja semmonen hyväksikäyttö niinku, et löytää sen miten sitten käytännössä toimii.

Ja, ja. Tosiaan aina on kyl saanu, jos on ollu kinkkinen et jostain ei oo tiennyy, ni opettajilta on saanu vastauksen , sen on löytäny. Ei oo tarvinnu niinku jäähä tyhjän päälle eikä ihmettelemään ja vois sanoa että ku ei oo saanu jotakin tietoa tai ei oo ...et kyllä niinku sillätavalla hyvä. Ja sitä esiintymistä tai luonnollista asiakkaan kanssakäymistä ja kohtaamista sitä semmosta on saanu lissää, et sitä tuskin kellään on liikaa sitte. Mitä vielä? Mukavaa on ollu. Positiivisesti olen yllättynyt tästä...” (A1)

Substantiiviset koodit:

markkinointia

ryhmäohjaus

organisointia

tutkittua tietoa

luokat. yhteistyö
opettajan yhteistyö

klinikkayhteistyö
moniammatil-
lisuus

vastuullista työtä
ryhmävastuuta
vapaamatkustajat

organisointia
asiakkaan
odotukset
vaativaa työtä

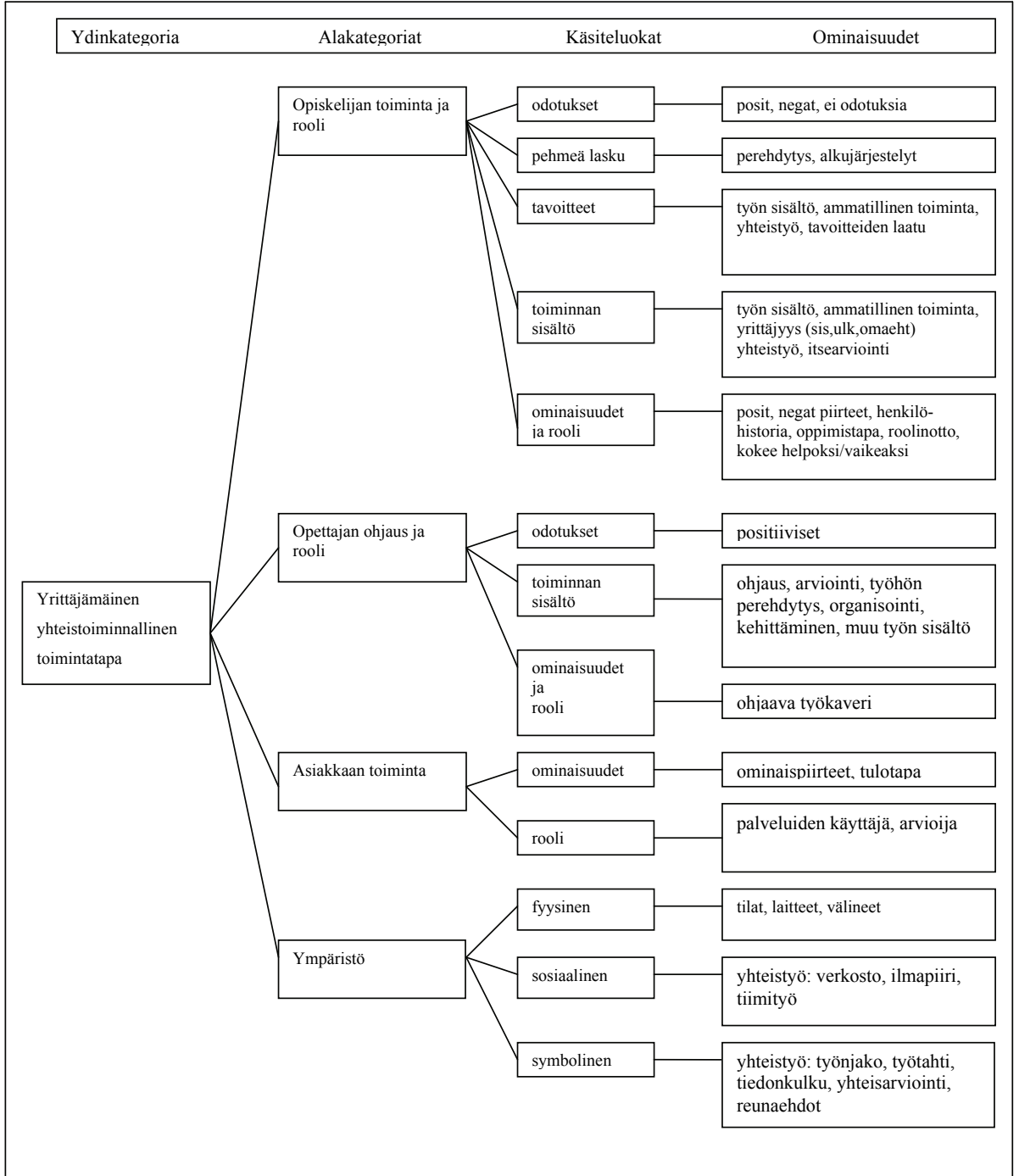
uutta oppinut

aikaisemmat
opinnot auttaa

opettajien ohjaus

esiintymistaitoja
vuorovaikutusta
positiivinen

Liite 16. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoimintaa kuvaava yrittäjämäinen yhteistoiminnallinen toimintatapa -ydinkategoria, sen yhteydet alakategorioihin ja niitä kuvaaviin käsitteluokkiin ja ominaisuuksiin.



Liite 17. Kategorioiden ominaisuudet ja ulottuvuudet

Alakategoria / käsiteluoikka	Ominaisuus	Ulottuvuus (määrällinen dimensio) Opiskelijat	Opettajat
<u>Opiskelijan toiminta ja rooli 1232 (608/624)</u>			
/ odotukset 57 (33/24)	Positiivista	paljon ----x vähän (21)	paljon----x vähän (16)
	Negatiivista	paljon ----x vähän (8)	paljon ----x vähän (8)
	Ei odotuksia	paljon ----x vähän (4)	-
/ pehmeä lasku 153 (63/90)	Perehdytys	paljon ---x- vähän (49)	paljon --x--vähän (70)
	Alkujärjestelyt	paljon ----x vähän (14)	paljon ----xvähän (20)
/ tavoitteet 90 (68/22)	Työn sisältö	paljon ---x- vähän (34)	paljon ----x vähän (1)
	Ammatill. toiminta	paljon ----x vähän (24)	paljon ----x vähän (6)
	Yhteistyö	paljon ----x vähän (10)	paljon ----x vähän (3)
	Tavoitteiden laatu	-	paljon ----xvähän (12)
/ toiminnan sisältö 541 (256/285)	Työn sisältö	paljon -x--- vähän (95)	paljonx----vähän(109)
	Ammatillinen toiminta	paljon ---x-vähän (29)	paljon --x--vähän (63)
	Yrittäjyys (sis,ulk,omaeht)	paljon -x--- vähän (100)	paljon-x---vähän(102)
	Itsearviointi	paljon ----x vähän (16)	paljon ----xvähän (11)
	Yhteistyö	paljon ----x vähän (16)	paljon ----x vähän (8)
/ henk.koht. ominaisuudet ja rooli 391 (188/203)	Positiiviset piirteet	paljon --x-- vähän (65)	paljo x----vähän (135)
	Negatiiviset piirteet	paljon ----x vähän (25)	paljon ---x-vähän (52)
	Henkilöhistoria	paljon ---x- vähän (30)	paljon----x vähän (3)
	Oppimistavasta kerrotaan	paljon ---x- vähän (31)	paljon----xvähän (13)
	Roolijaosta kerrotaan	paljon ----x vähän (7)	-
	Helppoa	paljon ----x vähän (9)	-
	Vaikeaa	paljon ----x vähän (21)	-
<u>Opettajan ohjaus ja rooli 463 (105/358)</u>			
/odotukset 15 (-/15)	Positiiviset	-	paljon----xvähän (15)
/ toiminnan sisältö 323 (72/251)	Ohjaus	paljon ---x- vähän (52)	paljon-x---vähän (82)
	Arviointi	paljon ----xvähän (20)	paljon-x---vähän(107)
	Työhön perehdytys	-	paljon----x vähän (8)
	Organisointia	-	paljon----x vähän (23)
	Työn sisältö	-	paljon----x vähän (12)
	Työn kehittäminen	-	paljon----x vähän (19)
/ henk.koht. ominaisuudet ja rooli 125 (33/92)	Ohjaava työkaveri	paljon ---x- vähän (33)	paljon -x---vähän (92)
<u>Asiakkaan toiminta 233 (118/115)</u>			
/ henk.koht. ominaisuudet 127 (59/68)	Ominaispiirteet	paljon ---x- vähän (42)	paljon---x-vähän (50)
	Tulotapa	paljon ----x vähän (17)	paljon----x vähän (18)
rooli 106 (59/47)	Palvelujen käyttäjä	paljon ---x- vähän (27)	paljon---x-vähän (31)
	Arvioija	paljon ---x- vähän (32)	paljon----x vähän (16)

Ympäristö 663 (239/424)

/ fyysinen ympäristö 80 (20/60) tilat, välineet, laitteet		paljon ----x vähän (20)	paljon--x--vähän (60)
/ sosiaalinen ympäristö 296 (125/171)	Yhteistyö / Verkosto / Ilmapiiri / Tiimityö	paljon --x-- vähän (75) paljon ---x- vähän (40) paljon ----x vähän (10)	paljon--x--vähän (86) paljon----x vähän (24) paljon--x--vähän (61)
/ symbolinen 287 (94/193)	Yhteistyö / Työnjako / Työtahti / Tiedonkulku / Yhteisarviointi / Reunaehdot	paljon ---x- vähän (35) paljon ---x- vähän (30) paljon ----x vähän (8) paljon ----x vähän (20) paljon ----x vähän (1)	paljon--x--vähän (61) paljon -x---vähän (85) paljon----x vähän (2) paljon----x vähän (10) paljon ---x-vähän (35)

Ulottuvuus:

x--- = n = 135 - 108 (opisk. 0 ominaisuutta, opett. 2 ominaisuutta)
-x--- = n = 107 - 81 (opisk. 2 ominaisuutta, opett. 6 ominaisuutta)
--x-- = n = 80 - 54 (opisk. 2 ominaisuutta, opett. 5 ominaisuutta)
---x- = n = 53 - 27 (opisk. 13 ominaisuutta, opett. 4 ominaisuutta)
----x = n = 26 - 1 (opisk. 19 ominaisuutta, opett. 21 ominaisuutta)

Liite 18. Opiskelijan toiminta ja rooli- ja opettajan ohjaus ja rooli -alakategorian suhde / opiskelijoiden haastattelut

Opiskelijan toiminta ja rooli:

Opettajan ohjaus ja rooli:

Odotukset

positiiviset *
negatiiviset *
ei odotuksia *

Pehmeä lasku

perehdytys *
alku-
järjestelyt *

Tavoitteet

työn sisältö *
ammattillinen
toiminta *
yhteistyö *

Toiminnan sis.

työn sisältö *
ammattillinen
toiminta *
yrittäjyys *
(sis,ulk,omaeht)
itsearviointi *
yhteistyö *

Henk.koht. ominaisuudet ja rooli

posit. piirteet *
negat.piiirteet *
henkilöhist. *
oppimistapa *
roolinotto *
helppoa *
vaikeaa *

Toiminnan sisältö
ohjaus
arviointi

Henk.koht. ominaisuudet ja rooli
ohjaava työkaveri

**Liite 19. Opiskelijan toiminta ja rooli- ja opettajan ohjaus ja rooli -alakategorian suhde /
opettajien haastattelut**

**Opiskelijan toiminta
ja rooli:**

**Opettajan ohjaus
ja rooli:**

Odotukset

positiiviset *
negatiiviset *

Odotukset

positiiviset

Pehmeä lasku

perehdytys *
alku-
järjestelyt *

**Toiminnan
sisältö**

ohjaus
arviointi
työhön perehdytys
organisointi
työn muu sisältö
työn kehittäminen

Tavoitteet

työn sisältö *
ammattillinen
toiminta *
yhteistyö *
tavoitteiden
laatu *

**Henk.koht.
ominaisuudet
ja rooli**

ohjaava työkaveri

Toiminnan sis.

työn sisältö *
ammattillinen
toiminta *
yrittäjäyys *
(sis,ulk,omaeht)
itsearviointi *
yhteistyö *

**Henk.koht.
ominaisuudet
ja rooli**

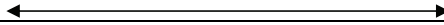
posit. piirteet *
negat.piiirteet *
henkilöhist. *
oppimistapa *

Liite 20. Opiskelijan toiminta ja rooli -alakategorian vaihtelut

Alakategoria

vaihtelut / viittaukset aineistoon

Opiskelijan toiminta ja rooli



odotukset		
positiiviset	yleinen positiivinen kuva (2A)	odotukset muuttuivat positiivisiksi (15A)
negatiiviset	yleinen negatiivinen kuva (14A)	ei odottanut mitään (15A)
pehmeä lasku		
perehdytys	asioihin tutustutaan vähitellen (11A)	asioita tuli liikaa alussa (8A)
alkujärj.	alussa vähemmän asiakkaita (3A) perehdytys hyvää ja selkeää (10A)	alussa liikaa asiakkaita (8A) enemmän laite- (4A) ja potilas- perehdytystä (7A)
tavoitteet		
työn sisältö	asiakkaan ryhmäohjausta (14A)	asiakkaan yksilöohjausta (7A)
ammattil. toim.	kokonaisvaltaista hoitoa (14A)	oman käyttäytymisen ammatillisuus (14A)
yhteistyö	yrittää tulla toimeen kaikkien kanssa (14A)	oppii ryhmätyöskentelyn (15A)
toiminnan sisältö		
työn sisältö	pientä toimenpidettä tehtäessä on huomioitava kokonaisuus (1A)	toimenpiteitä opittu (4A)
ammattil. toim.	näkee työn alusta loppuun (1A)	oppii itsevarmuutta (12A)
yrittäjyys (sis,ulk,omaeht)	palvelutoiminta on kokonaisuudessaan yrittäjyyttä (5A)	palvelutoiminnassa on liian vähän yrittäjyyttä (10A)
yhteistyö	tulee toimeen ”vaikeittenkin” työkavereiden kanssa (14A)	ryhmävastuu (1A)
itsearviointi	koko ajan kehitytään parempaan suuntaan (2A)	työn suunnitelmallisuus puuttuu (10A)
henk.koht. ominaisuudet ja rooli		
teen tosissani töitä (7A)		jännittää (5A)
henk.history	aikaisemmat opinnot ja työkokemus auttaa (1A)	ollaan muita vanhempia (1A)
oppimistapa	opitaan tekemällä (10A)	opitaan hengailen (11A)
roolijako	työntekijän rooli (5A)	opiskelijan rooli (12A)
helppoa	asiat, jotka osaa (2A)	mikään ei ole helppoa (11A)
vaikeaa	ajan hallinta (7A)	osaamattomuus (14A)

Liite 21. Opiskelijoiden ja opettajien kertomusten yhteistoiminnallisen toiminnan muotoihin ja yrittäjämäisen toiminnan muotoihin liittyvät frekvenssi- ja prosenttijakaumat.

Opiskelijoiden ja opettajien kertomusten yhteistoiminnallisia toiminnan muotoja kuvaavat frekvenssi- ja prosenttijakaumat:

	Opiskelijat		Opettajat		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
ympäristön luonti	2	0,7	0	0	2	0,4
toiminnan tilannesidonaisuus	28	8,0	2	2,7	30	7,0
lämmittely	21	5,8	2	2,7	23	5,3
tavoitteet	10	2,8	2	2,7	12	2,8
positiivinen riippuvuus	48	13,5	11	18,1	59	13,8
yksilöllinen vastuu	28	7,9	10	13,9	38	8,9
vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaaliset taidot	23	6,5	3	4,8	26	6,7
tekemällä oppiminen	73	20,6	6	8,3	79	18,5
yhteinen ongelmanratkaisu	9	2,5	4	5,6	13	3,0
yhteisöllisyys (toimintayhteisöt)	38	10,7	25	35,0	63	14,9
yhteiset projektit	5	1,4	0	0	5	1,1
arviointi	30	8,5	4	5,6	34	7,9
johtopäätökset	4	1,2	0	0	4	0,8
opettajan osuus	35	9,9	3	9	38	8,9
Yhteensä:	354	100	72	100	426	100

Opiskelijoiden ja opettajien kertomusten yrittäjämäisen toiminnan muotoja kuvaavat frekvenssi- ja prosenttijakaumat:

	Opiskelijat		Opettajat		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
ulkoinen yrittäjyys	7	4	0	0	7	4
sisäinen ja omaehtoinen yrittäjyys	127	79	13	81	140	79
yrittäjyysisällöt	27	17	3	19	30	17
Yhteensä:	161	100	16	100	177	100